



Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Departamento de Educação

**ATITUDES DOS ALUNOS FACE A SI-PRÓPRIOS E AOS
COMPORTAMENTOS DE PROFISSIONALIDADE**

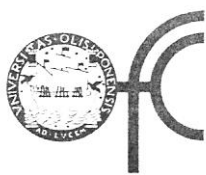
DOCENTE:

**UM ESTUDO COM ALUNOS
DO 5º E 7º ANOS DE ESCOLARIDADE**

Carla Alexandra Ferreira Melo Tavares

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

2006



Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Departamento de Educação

**ATITUDES DOS ALUNOS FACE A SI-PRÓPRIOS E AOS
COMPORTAMENTOS DE PROFISSIONALIDADE
DOCENTE:
UM ESTUDO COM ALUNOS
DO 5º E 7º ANOS DE ESCOLARIDADE**

Carla Alexandra Ferreira Melo Tavares

DISSERTAÇÃO ORIENTADA PELO PROFESSOR DOUTOR FELICIANO HENRIQUES VEIGA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

2006

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	viii
Resumo	ix
Abstract	x
Résumé	xi
Capítulo 1. Introdução	12
1.1. Problema e sua importância	16
1.2. Objectivos de estudo	17
1.3. Questões de estudo	18
1.4. Estrutura geral da dissertação	19
Capítulo 2. O autoconceito	22
2.1. Conceptualização do autoconceito	24
2.2. Origem do autoconceito	26
2.3. Autoconceito e auto-estima	29
2.4. Perspectivas do autoconceito	34
2.4.1. Paradigma diferencial	34
2.4.2. Paradigma behaviorista	36
2.4.3. Paradigma cognitivo-social	37
2.4.4. Paradigma desenvolvimentista	40
2.5. Dimensões do autoconceito	41
2.5.1. Dimensão emocional	42
2.5.2. Dimensão académica	43
2.5.3. Dimensão social	47
2.5.4. Dimensão familiar	49
2.5.5. Outras dimensões	50
2.6. Avaliação do autoconceito	56
2.7. Importância do autoconceito na educação	58

Capítulo 3. A profissionalidade docente	62
3.1. Conceito de profissionalidade docente	62
3.2. Profissionalidade docente e desafios da sociedade	66
3.3. Profissionalidade docente versus cidadania docente	68
3.4. Importância da profissionalidade docente	71
3.4.1. Profissionalidade docente no âmbito da escola	72
3.4.2. Profissionalidade docente no âmbito dos alunos	74
3.4.3. Profissionalidade docente no âmbito dos próprios professores	75
3.5. Conceitos de <i>bom professor</i>	79
3.6. Profissionalidade docente e satisfação profissional	81
3.7. Profissionalidade docente e formação de professores	85
 Capítulo 4. O autoconceito dos alunos e os comportamentos de profissionalidade docente.....	 89
4.1. Estudos acerca da relação entre o autoconceito dos alunos e os comportamentos de profissionalidade docente	89
4.2. Autoconceito dos alunos e variáveis escolares	92
4.2.1. Autoconceito dos alunos e apoio dos professores	92
4.2.2. Autoconceito e aspirações escolares dos alunos	94
4.2.3. Autoconceito e rendimento escolar dos alunos	95
4.2.4. Autoconceito e ano de escolaridade	97
4.3. Comportamentos de profissionalidade docente e variáveis escolares	98
4.3.1. Comportamentos de profissionalidade docente e apoio dos professores.....	98
4.3.2. Comportamentos de profissionalidade docente e aspirações escolares dos alunos	101
4.3.3. Comportamentos de profissionalidade docente e rendimento escolar dos alunos	102
4.3.4. Comportamentos de profissionalidade docente e ano de escolaridade ...	103
 Capítulo 5. Metodologia	 105
5.1. Amostra	105

5.2. Instrumentos	109
5.3. Procedimentos	111
5.4. Variáveis	112
Capítulo 6. Análise dos resultados	113
6.1. Resultados no autoconceito	113
6.2. Resultados na profissionalidade docente	117
6.3. Resultados no autoconceito e na profissionalidade docente	121
Capítulo 7. Discussão dos resultados e conclusões	124
7.1. Discussão dos resultados	124
7.1.1. Discussão dos resultados no autoconceito	124
7.1.2. Discussão dos resultados nos comportamentos de profissionalidade docente	127
7.1.3. Discussão dos resultados no autoconceito e nos comportamentos de profissionalidade docente	130
7.2. Conclusões finais	132
7.3. Limitações deste estudo e sugestão de novas investigações	134
Referências Bibliográficas	136
Anexo (Inquéritos Educacionais)	153

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Estrutura geral da dissertação	20
Quadro 2. Estudo do autoconceito sob o ponto de vista de diferentes campos	41
Quadro 3. Dimensões do autoconceito	55
Quadro 4. Profissionalidade docente no âmbito da escola, dos alunos e dos próprios professores	78
Quadro 5.1. Distribuição da amostra em função do ano	106
Quadro 5.2. Distribuição da amostra em função do género	106
Quadro 5.3. Distribuição da amostra em função da idade	107
Quadro 5.4. Habilitações do pai dos sujeitos da amostra	108
Quadro 5.5. Habilitações da mãe dos sujeitos da amostra	108
Quadro 6.1. Distribuição dos alunos nos itens do PHCSCS, em termos de atitudes negativas (AN) versus positivas (AP)	114
Quadro 6.2. Correlações entre os resultados obtidos no autoconceito e as disciplinas de Matemática, Português, História e Ciências	115
Quadro 6.3. Correlações entre os itens relativos ao apoio emocional dos professores e as dimensões do autoconceito	116
Quadro 6.4. Média e desvio-padrão (DP) dos resultados nas dimensões do autoconceito em função do ano de escolaridade	117
Quadro 6.5. Distribuição dos alunos nos itens dos comportamentos de profissionalidade atribuídos aos professores, em termos de avaliações baixas (AB) versus avaliações elevadas (AE).....	118
Quadro 6.6. Correlações entre as dimensões da profissionalidade e o rendimento nas disciplinas de Matemática, Português, História e Ciências	119
Quadro 6.7. Correlações entre os itens relativos ao apoio emocional dos professores e as dimensões da profissionalidade	119
Quadro 6.8. Média e desvio-padrão (DP) dos resultados nas dimensões da profissionalidade docente em função do ano de escolaridade.....	120
Quadro 6.9. Coeficientes de correlação entre as dimensões do autoconceito e as dimensões da profissionalidade	121
Quadro 6.10. Análise de regressão múltipla das dimensões do autoconceito no rendimento escolar	122
Quadro 6.11. Análise de regressão múltipla das dimensões da profissionalidade no rendimento escolar	123

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dimensão conceptual do autoconceito	32
Figura 2. Escala de autoconceito multidimensional	35
Figura 3. Organização hierárquica do autoconceito	44
Figura 4. Modelo hierárquico do autoconceito	47
Figura 5.1. Distribuição da amostra em função da idade	107

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido e ao meu filho Diogo, pelo apoio incansável que sempre prestaram, pela amizade, pela companhia, pelo incentivo prestado nas horas mais difíceis, pela paciência e pelas palavras calorosas e amorosas que sempre me dirigiram.

Aos meus pais e ao meu irmão pelo incentivo, apoio e compreensão que sempre demonstraram durante a realização deste trabalho.

Ao professor Doutor Feliciano Veiga pela sua disponibilidade, cooperação, ajuda e amizade, sem as quais a realização deste trabalho não teria sido possível.

Às escolas, aos professores e aos alunos pela abertura, ajuda, disponibilidade e prontidão dispensada que mostraram para preencherem os questionários.

Resumo

O presente estudo teve como objectivo geral analisar as atitudes dos alunos face a si-próprios e aos comportamentos de profissionalidade docente, no 5º e 7º anos de escolaridade em alunos de diferentes níveis de rendimento escolar. Especificamente, foram colocadas as seguintes questões de estudo: Como se distribuem os alunos pelas atitudes face a si-próprios, em termos de atitudes negativas ou positivas? Como se distribuem os alunos pelas avaliações que fazem dos comportamentos de profissionalidade docente atribuídos aos professores, em termos de avaliações baixas e elevadas? Que relação existe entre as dimensões das atitudes dos alunos face a si-próprios e as avaliações que fazem dos comportamentos de profissionalidade docente? Que relação existe entre factores escolares específicos (rendimento escolar, percepção de apoio dos professores, aspirações escolares) e as atitudes dos alunos, quer face a si-próprios quer face aos comportamentos de profissionalidade docente? Quais as dimensões, quer do autoconceito quer da profissionalidade, que mais contribuem para a explicação do rendimento escolar? Como se diferenciam os alunos do 5º e do 7º ano, quer no autoconceito quer na profissionalidade docente? Quais são as dimensões, quer do autoconceito quer da profissionalidade, que mais contribuem para a explicação do rendimento escolar dos alunos? A amostra foi constituída por 723 alunos, de ambos os sexos, do 5º e do 7º anos. Foram utilizados, como instrumentos, o *Piers-Harris Children's Self-concept Scale*, a Escala de Representações dos Alunos acerca dos Comportamentos de Profissionalidade Docente, e a Escala de Apoio Emocional dos Professores. A análise dos resultados permitiu observar elevadas quantidades de alunos com atitudes positivas, quer face a si-próprios quer face aos comportamentos docentes, e encontrar relações entre as dimensões do autoconceito, as dimensões dos comportamentos de profissionalidade docente e as variáveis escolares em estudo. Os resultados aproximam-se de estudos prévios, foram interpretados numa perspectiva cognitivo-social e sugerem novas investigações.

Palavras-chave: atitudes face a si-próprio, autoconceito, profissionalidade docente, cidadania docente.

Abstract

The present study globally aims at the analysis of the students' attitudes towards themselves and towards teachers' professionalism, in the 5th and 7th grades, and it includes students with different levels of school results. The following study questions were specifically raised: How are students distributed by attitudes towards themselves, in terms of positive or negative attitudes? How are students distributed by their evaluations of behaviours of teachers' professionalism, in terms of high and low evaluations? What's the relationship between the dimensions of the students' attitudes towards themselves and their evaluations of behaviours of teachers' professionalism? What's the relationship between specific school factors (school performance, perception of teachers' support, school expectations) and students' attitudes both towards themselves and towards the behaviours of teachers' professionalism? Which dimensions of both self-concept and professionalism offer the highest contribution towards the explanation of school performance? How different are students of 5th and 7th grades as to self-concept and to teachers' professionalism? The sample was composed by 723 students of the 5th and 7th grades, both male and female. The instruments used in the study were the *Piers-Harris Children's Self-concept Scale*, the Students' Representations Scale regarding Behaviours of Teachers' Professionalism, and the Teachers' Emotional Support Scale. The analysis of results revealed a high number of students with positive attitudes both towards themselves and towards teachers' behaviours; it also unveiled relationships between the dimensions of self-concept, the dimensions of behaviours of teachers' professionalism and the school variables under study. The results thus obtained are close to previous studies, they have been interpreted from a cognitive-social perspective and open the way to new investigations.

Key words: attitudes towards oneself, self-concept, teachers' professionalism, teachers' citizenship.

Résumé

Avec la présente étude on a voulu analyser les attitudes des élèves de 5^{ème} et de 7^{ème} années de scolarité ayant obtenu différents résultats scolaires face, non seulement à eux-mêmes mais aussi face aux comportements de professionnalité des professeurs. A fin d'atteindre cet objectif là, on a formulé et posé les questions suivantes: Comment se distribuent les élèves par les attitudes par rapport à eux-mêmes, exprimées en attitudes positives ou négatives? Comment se distribuent les élèves par les évaluations qu'ils font des comportements de professionnalité attribués aux professeurs, exprimées en hautes et basses évaluations? Quelle est la relation qui existe entre les dimensions des attitudes des élèves face à eux-mêmes et les évaluations qu'ils font des comportements de professionnalité des professeurs? Quelle est la relation qui existe entre les facteurs spécifiquement scolaires (niveau scolaire, perception de l'aide fourni par les professeurs, aspirations scolaires) et les attitudes des élèves, soit face à eux-mêmes, soit face aux comportements de professionnalité des professeurs? Quelles sont les dimensions soit de l'image de soi-même, soit de la professionnalité, qui contribuent de plus à expliquer les résultats scolaires? Comment se différencient les élèves de 5^{ème} et de 7^{ème} en ce qui concerne l'image de soi-même et la professionnalité du professeur? Quelles sont les dimensions de l'image de soi-même et de la professionnalité qui expliquent plus convenablement les résultats scolaires des élèves? L'échantillon choisi était composé par 723 élèves des deux sexes de 5^{ème} et de 7^{ème}. L'encadrement conceptuel utilisé comprend le *Piers-Harris Children's Self-concept Scale*, L'Échelle des Représentations des Élèves à propos des Comportements de la Professionnalité des Professeurs. L'analyse des résultats a permis d'observer un grand nombre d'élèves avec attitudes positives soit face à eux-mêmes, soit face aux comportements des professeurs, et a permis de trouver les relations entre les dimensions de l'image de soi-même et les variables scolaires sur lesquelles se penche cette étude. Les résultats sont pareils à ceux d'autres études faites préalablement sur cette question, ont été interprétés sous une perspective cognitive et sociale et suggèrent de nouvelles voies de recherche ultérieure.

Mots-clé : attitudes face à soi-même, image de soi-même, professionnalité du professeur, citoyenneté professorale.

Capítulo 1. Introdução

A educação de outrora era baseada na assimilação de conceitos científicos, onde o aluno tinha uma posição passiva. Na sala de aula apenas ouvia o que o professor tinha para dizer e assimilava tal como fora dito. Por sua vez, o professor era “senhor e rei da sabedoria” a quem ninguém ousava questionar (Lurçat, 1978). A família não intervinha em nada e só os possuidores de um nível sócio-económico bastante elevado é que tinham direito à educação escolar. No entanto, ao longo do tempo muita coisa mudou. Desde a posição do currículo educativo tradicional, a base da educação e a assimilação de conhecimentos vai-se acumulando ao longo da vida do indivíduo, “sendo difícil ou impossível a atenção com conteúdos relacionados com o desenvolvimento sócio-pessoal do aluno” (Sureda, 1998, p.20). O enfoque tradicional prestava pouca atenção à problemática sócio pessoal no processo educativo quotidiano. Para Sureda (1998), este enfoque tradicional cria dois tipos de conhecimentos escolares que não têm o mesmo peso: por um lado, os conteúdos declarados, explícitos e próprios das relações formais dos participantes no processo de ensino-aprendizagem; por outro, os conteúdos não declarados e que respondem aos interesses, preocupações, conflitos pessoais e reais dos alunos que actuam sobre os seus resultados académicos e sobre a própria dinâmica da aula (Diez, 1989). Rego e outros (2004, p. 190) consideram que “a eficácia da aprendizagem em sala de aula requer mais do que um professor que transmite matéria ... também requer mais do que alunos que actuam como consumidores passivos do conhecimento”.

Actualmente, o desenvolvimento sócio-afectivo do aluno constitui uma dimensão básica na construção da personalidade individual que não se confunde com os conteúdos disciplinares tradicionais, nem com os conteúdos restritos a uma etapa educativa privilegiada no desenvolvimento. Os conteúdos sócio-pessoais, concretamente o estudo do autoconceito dos alunos, são objecto de uma maior atenção por parte dos docentes, uma vez que o autoconceito condiciona a aprendizagem; a aquisição de novos conhecimentos depende das nossas atitudes básicas enquanto professores. Destas depende o interesse e a predisposição dos

alunos para receber informação. Para Sureda (1998), um bom nível de aceitação pessoal permite enfrentar dificuldades pessoais com uma maior força para reagir a obstáculos. Um sentimento de confiança em si-mesmo favorece a responsabilidade, o compromisso para resolver as acções, a criatividade e a autonomia pessoal. Afirma ainda que “um bom autoconceito possibilita uma relação social saudável e garante a protecção futura da pessoa” (Sureda, p. 22).

Educar, hoje, não significa simplesmente uma preocupação com os conhecimentos científicos (Carlgren, 2002). Educar implica corrigir comportamentos, alterar atitudes, construir seres humanos íntegros; significa também, modelar, formar e ensinar. O acto de educar não supõe apenas a dinâmica de um educador activo e um educando passivo, mas, acima de tudo, a dinâmica de um educador e de um educando activos (Pires, 1991). Educar significa, por um lado, a arte de formar, modelar o educando e, por outro, a técnica de ajudar o indivíduo a educar-se. A eficácia da aprendizagem requer uma “lógica interactiva, nos termos da qual o professor integra a perspectiva e o conhecimento dos alunos nas suas aulas” (Rego e outros, 2004). É necessário formar cidadãos capazes de intervir positivamente na sociedade desempenhando um papel activo (Ball, 1997). É nesta linha de pensamento que surge esta dissertação, com o intuito de procurar saber o que pensam os alunos acerca das atitudes face a si-próprios e acerca dos comportamentos de profissionalidade docente.

O autoconceito emergiu na psicologia como parte importante da consciência de cada indivíduo e do seu comportamento (Burns, 1990; Fontaine, 1991; Onãte, 1989). O autoconceito vai-se construindo ao longo de toda a vida e passa por várias etapas, variando as suas estruturas e o grau de importância das suas dimensões (Veiga, 1995; Serra, 1986a). Desta forma, os comportamentos de profissionalidade docente podem influenciar a personalidade do aluno. Por outro lado, o processo de desenvolvimento de um indivíduo faz-se em interacção entre ele e o meio.

As rápidas mudanças sociais e tecnológicas e o movimento constante que visa a produtividade e a promoção da eficácia e eficiência parecem constituir cada vez mais uma ameaça à identidade pessoal. Nos dias de hoje, cada vez mais se exige do indivíduo como pessoa e como profissional (Alos, 1984). O conhecimento de si-

próprio torna-se um factor importante na determinação do comportamento do sujeito, ajudando a interpretar o passado, a definir perspectivas futuras e permitindo a eleição crítica e consciente das condutas e das expectativas de vida (Onãte, 1989).

É necessário convencer os jovens de que é através da actividade intelectual que garantem o seu êxito (Goodson, 1999), de que o verdadeiro saber não é um conjunto de conhecimentos memorizados para recitar, mas um saber crítico adaptável a situações diversas. Da parte dos professores é indispensável um bom domínio dos conhecimentos científicos (Roldão, 2000). Ao mesmo tempo, o professor deve conseguir que os alunos adquiram valores sociais e cívicos fundamentais para a coesão social e para a vida democrática das sociedades.

Devido às evoluções sociais e à modificação do sistema de ensino português muitas têm sido as alterações sofridas a nível da profissionalidade docente, visto que na escola é o professor que assume um papel de relevo neste processo de mudança (Roldão, 2000). O professor confronta-se com a evolução acelerada dos conhecimentos e das técnicas. Por isso, deve ter em conta o desenvolvimento de outras fontes de informação externas à escola (televisão, internet) e as modificações na relação dos jovens com a informação, a cultura e o conhecimento. A profissão docente não se confina às paredes da sala de aula. Os professores têm que ser actores na concepção dos programas e das práticas profissionais (Roldão, 2000). Para dar resposta ao conjunto de missões confiadas à escola, a acção dos docentes deve ser complementada por outros profissionais especializados: psicólogos, médicos, animadores escolares e assistentes sociais.

A profissão docente é uma profissão complexa, uma vez que parece exigir-se cada vez mais do professor (Nóvoa, 1994). O seu papel não se restringe simplesmente ao que seria esperado dentro de uma sala de aula. Assim, ao professor não é exigido somente a transmissão de saberes, mas mais importante ainda é assumir um papel responsável como profissional que é na vida da escola (Iturra, 1990). Neste sentido, ensino e educação são duas faces inseparáveis da profissão docente. Incitando o aluno a enfrentar as conquistas humanas, a compreender o seu sentido e a apropriar-se dos seus princípios, o professor ensina e educa. Ao mesmo tempo, tem em conta os problemas de todo o tipo com que os alunos se deparam na

procura de soluções. Com o desaparecimento de instâncias propiciadoras da criação e manutenção de relações sociais e da transmissão de valores (dificuldades na vida familiar e dos aglomerados habitacionais, degradação da vida política), os professores são chamados a lidar com a quase totalidade das funções educativas da sociedade: participam na luta contra todas as pragas sociais (droga, violência), na educação sexual, na educação para a saúde, na luta contra a pobreza, na xenofobia e no racismo.

A escola deve ser capaz de recrear laços sociais no sentido da socialização – aprender a viver juntos em sociedade, embora, segundo Iturra (1990, p. 23) “a escola não ensina tudo aquilo que uma pessoa precisa saber para se reproduzir ao longo da vida”. Tudo isto exige equipas multi-profissionais com múltiplas competências, assim como um profundo diálogo com os alunos. O professor tem que saber lidar, cada vez mais, com a heterogeneidade dos alunos a todos os níveis (social, cultural, étnico) e fazer desta heterogeneidade mais ou menos limitada um factor de êxito e de socialização para todos; deve realçar as capacidades de reflexão dos alunos, o que implica reflectir sobre as suas próprias práticas. O professor não é apenas o especialista de uma ou várias disciplinas, mas o especialista dessa ou dessas disciplinas num determinado contexto e para um determinado nível de ensino. Do mesmo modo, o professor dispõe de uma certa autonomia para elaborar, desenvolver e modificar (em função das necessidades dos diferentes alunos) as estratégias de ensino-aprendizagem mais adequadas (Ryan e Cooper, 1984), obviamente, respeitando o quadro regulamentador definido pelo Ministério da Educação. Nesta perspectiva, a coerência das aprendizagens exige um trabalho colectivo por parte do pessoal docente (Giroux, 1988).

A educação converte-se, assim, num trabalho de equipas multi-profissionais, onde cada um coloca o seu conhecimento e as suas competências ao serviço dos alunos, ajudando-os a resolverem os seus problemas. O corpo docente é o eixo principal da evolução do sistema educativo, o que supõe uma profissionalidade constantemente renovada. A profissionalidade docente apoia-se em dois eixos: autonomia ou independência no trabalho de adaptação permanente do ensino às necessidades dos alunos e da sociedade, inclusive se este trabalho se faz cada vez

mais de forma colectiva no seio de equipas (Giroux, 1988); elevado nível de qualificação que fundamenta este trabalho de adaptação permanente em bases mais científicas. Face a estas evoluções é importante cada vez mais a valorização a nível da formação inicial, a possibilidade de formação contínua e o empenhamento na vida e gestão da escola (Munõz, 2001). Como o autoconceito se relaciona com factores de natureza escolar e sociodemográfica (Veiga, 1995) é necessário um grande empenhamento dos professores na sua actividade profissional. O investimento na educação e na formação será cada vez mais crucial para os indivíduos e para as sociedades e, inclusivamente, para o futuro da humanidade. É necessário um esforço quantitativo e qualitativo. Os profissionais da educação serão cada vez mais solicitados a configurar o futuro.

Ainda neste capítulo apresentou-se o problema geral e a sua importância, os objectivos e as questões de estudo, bem como a estrutura geral desta dissertação.

1.1. Problema e sua importância

Ser professor é algo extremamente complexo que requer muita dedicação e empenho, uma vez que o professor nos dias de hoje para além das suas aulas é vulgar empenhar-se numa imensidão de tarefas. O problema geral colocado está relacionado com o trabalho desempenhado pelo professor, uma vez que se procurou analisar e reflectir o que pensam os alunos acerca das suas próprias atitudes e acerca dos comportamentos de profissionalidade docente. Assim, o problema geral que se levanta aqui é o seguinte: Quais são as atitudes dos alunos face a si-próprios e aos comportamentos de profissionalidade docente, no 5º e 7º anos de escolaridade em alunos de diferentes níveis de rendimento escolar?

Num âmbito geral, espera-se que esta dissertação contribua para um maior entendimento dos problemas dos alunos no seu desenvolvimento integral e na sua aprendizagem. A destacar a importância deste estudo é fundamental reconhecer que os comportamentos de profissionalidade docente intervêm na formação do autoconceito dos alunos. Por outro lado, a sociedade está em constante mudança e inovação e o professor assume nela um papel cada vez mais responsável. Desta

forma procura-se analisar e reflectir sobre o trabalho que um professor desenvolve na escola visto pelos alunos. Este estudo irá contribuir para uma melhor compreensão da relação entre o autoconceito dos alunos e os comportamentos de profissionalidade docente.

Por outro lado, o autoconceito é um construto útil para se perceber e conhecer o que a pessoa pensa sobre si-mesma e também sobre os que a rodeiam. Também como docentes é importante aprofundar estes conceitos para melhor compreender os alunos, a sua personalidade e alguns dos seus comportamentos (Burns, 1990). Daqui o interesse neste estudo em relacionar o autoconceito dos alunos com a profissionalidade docente.

1.2. Objectivos de estudo

Face ao exposto, o objectivo fulcral desta dissertação consiste em analisar as atitudes dos alunos face a si-próprios e aos comportamentos de profissionalidade docente, no 5º e 7º anos de escolaridade de alunos em alunos de diferentes níveis de rendimento escolar. Desta forma, este objectivo principal pode subdividir-se em objectivos específicos:

- 1º Analisar a relação entre as atitudes dos alunos face a si-próprios e aos comportamentos de profissionalidade docente dos professores;
- 2º Analisar o autoconceito em função de variáveis pessoais e escolares;
- 3º Analisar as representações acerca dos comportamentos de profissionalidade docente dos professores, em função de variáveis pessoais e escolares;
- 4º Analisar o efeito da interacção das variáveis autoconceito dos alunos e profissionalidade docente ao longo da escolaridade.

1.3. Questões de estudo

Partindo do problema e dos objectivos de estudo formulou-se as seguintes questões de estudo:

- Q1: Como se distribuem os alunos pelas atitudes face a si-próprios, em termos de atitudes negativas ou positivas?
- Q2: Como se distribuem os alunos pelas avaliações que fazem dos comportamentos de profissionalidade docente atribuídos aos professores, em termos de avaliações baixas e elevadas?
- Q3: Que relação existe entre as dimensões das atitudes dos alunos face a si-próprios e as avaliações que fazem dos comportamentos de profissionalidade docente?
- Q4: Que relação existe entre factores escolares específicos (rendimento escolar, percepção de apoio dos professores, aspirações escolares) e as atitudes dos alunos face a si-próprios?
- Q5: Que relação existe entre factores escolares específicos (rendimento escolar, percepção de apoio dos professores, aspirações escolares) e os comportamentos de profissionalidade docente?
- Q6: Quais são as dimensões, quer do autoconceito quer da profissionalidade, que mais contribuem para a explicação do rendimento escolar dos alunos?
- Q7: Como se diferenciam os alunos do 5º e do 7º ano no autoconceito?
- Q8: Como se diferenciam os alunos do 5º e do 7º ano na profissionalidade docente?

1.4. Estrutura geral da dissertação

Para facilitar a leitura e por questões metodológicas, esta dissertação foi estruturada em 7 capítulos. O capítulo 1 expressa o problema geral de estudo ou pergunta de partida e a sua importância, os objectivos de estudo que se pretendem atingir, as questões de estudo e, ainda, a estrutura geral da dissertação.

O segundo capítulo refere-se ao autoconceito. Aqui procede-se à delimitação do construto autoconceito e à sua origem, distingue-se autoconceito de auto-estima, apresenta-se as várias perspectivas e dimensões do autoconceito e apresentam-se as técnicas para a sua avaliação. É, ainda, abordada a importância do autoconceito na educação.

O capítulo 3 aborda a profissionalidade docente, iniciando-o com o conceito deste termo. Face aos desafios constantes da sociedade aborda-se a profissionalidade docente como algo em mutação. Como os comportamentos de cidadania docente contribuem para a eficácia e para o sucesso da escola (Rego e Sousa, 1999) aborda-se a profissionalidade docente face à cidadania docente, clarificando estes dois conceitos. Também se refere a importância do termo profissionalidade docente no âmbito da escola, dos alunos e dos próprios professores. Procura-se, ainda, apresentar vários conceitos acerca de um *bom professor*, apresenta-se a satisfação profissional e relaciona-se a profissionalidade docente com a formação de professores.

No capítulo 4 pretende-se relacionar o autoconceito dos alunos com a profissionalidade docente; irão ser apresentados estudos empíricos acerca do autoconceito dos alunos e da profissionalidade docente; ainda se irá proceder à relação entre o autoconceito e a profissionalidade docente com as variáveis escolares.

Seguidamente, no capítulo 5 é feita a descrição da metodologia utilizada, a caracterização dos sujeitos da amostra, a especificação e a descrição dos instrumentos, bem como os procedimentos utilizados. A apresentação da análise estatística dos resultados é feita no capítulo 6. No capítulo 7 é feita a discussão e a interpretação dos dados obtidos, fundamentando os resultados com os

conhecimentos obtidos na revisão da literatura efectuada. De seguida procede-se à sistematização das conclusões. Por último, referem-se algumas sugestões, críticas e limitações deste estudo e que poderão ajudar para o desenvolvimento de futuros estudos. O quadro 1 ilustra a estrutura geral desta dissertação.

Quadro 1. Estrutura geral da dissertação.

Capítulos	Tema	Sub-partes
1	Introdução	<ul style="list-style-type: none"> • Problema e sua importância • Objectivos de estudo • Questões de estudo • Estrutura geral da dissertação
2	O autoconceito	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualização do autoconceito • Origem do autoconceito • Autoconceito e auto-estima • Perspectivas do autoconceito • Dimensões do autoconceito • Avaliação do autoconceito • Importância do autoconceito na educação
3	A profissionalidade docente	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de profissionalidade docente • Profissionalidade docente e desafios da sociedade • Profissionalidade docente versus cidadania docente • Importância da profissionalidade docente • Conceitos de <i>bom professor</i> • Profissionalidade docente e satisfação profissional • Profissionalidade docente e formação de professores
4	O autoconceito dos alunos e os comportamentos de profissionalidade docente	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos acerca da relação entre o autoconceito dos alunos e os comportamentos profissionalidade docente • Autoconceito dos alunos e variáveis escolares • Comportamentos de profissionalidade docente e variáveis escolares
5	Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • Amostra • Instrumentos • Procedimentos • Variáveis
6	Análise dos Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados no autoconceito • Resultados na profissionalidade docente • Resultados no autoconceito e na profissionalidade docente
7	Discussão dos resultados e conclusões	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão dos resultados • Conclusões finais • Limitações deste estudo e sugestão de novas investigações
	Referências Bibliográficas	-----
	Anexo	-----

Neste capítulo fez-se uma breve introdução aos temas que irão ser estudados: autoconceito dos alunos e profissionalidade docente. Referiu-se o problema de

estudo e a sua importância, os objectivos e as questões de estudo. Apresentou-se, também, a estrutura geral desta dissertação. O capítulo seguinte diz respeito ao autoconceito. Primeiramente define-se o termo autoconceito e refere-se a sua origem. Irá distinguir-se autoconceito de auto-estima, apresentar as várias perspectivas e dimensões do autoconceito e proceder à sua avaliação. Pretende-se, ainda, referir a importância do autoconceito na educação.

Capítulo 2. O autoconceito

Neste capítulo irá proceder-se à definição do construto autoconceito e indicar a sua origem, distinguir o termo autoconceito do termo auto-estima e apresentar as várias perspectivas e dimensões do autoconceito. Procura-se, ainda, proceder à avaliação do autoconceito, bem como referir a sua importância na educação e na escola actual.

O desenvolvimento global do aluno, a sua integração na sociedade e a sua realização plena como pessoa constituem alguns dos princípios orientadores da educação escolar portuguesa e, por sua vez, uma preocupação dos professores. Neste contexto e para perceber o desenvolvimento global da personalidade é indispensável compreender o aluno perspectivado de um ponto de vista que influencia o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

É necessário ter em conta que em contexto escolar um indivíduo não é apenas objecto de investigação psicológica, mas também é importante percebê-lo e entendê-lo em contexto educativo. Daqui advém a necessidade de conhecer o aluno através da caracterização das suas atitudes e dos seus hábitos, de forma a desenvolver uma educação escolar que se norteie de acordo com os interesses, as necessidades e as preocupações dos alunos.

Como diz Lurçat (1978, p. 32) “a imagem mais remota que um aluno guarda de si-próprio forma-se muitas vezes na escola”. É lá que ele se vê pela primeira vez confrontado com alunos da sua idade e comparada com os que compõem esse grupo. Mais ainda do que os seus próprios comportamentos ou os dos seus colegas, refere que são “as apreciações do professor que contribuirão para desenvolver em cada aluno atitudes de auto valorização ou de auto desvalorização” (Lurçat, 1978, p. 45). Estas atitudes instalam-se precocemente, desde a fase infantil, e podem provocar a aceitação do sucesso ou insucesso escolar como consequência do comportamento escolar do aluno.

Quando se pensa em estudar o autoconceito deve-se, segundo Veiga (1995, p. 26), partir do “suposto que a compreensão do mesmo pode facilitar a promoção de outras dimensões da personalidade, bem como o rendimento escolar, o

relacionamento interpessoal e a satisfação do indivíduo consigo mesmo”. O autoconceito surge como um conceito útil que permite que o indivíduo se conheça a si-próprio como também o ajuda a explicar a sua adequação sócio-ambiental dos seus próprios comportamentos (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Musitu, 1982, 1984; Veiga, 1995, 1989; Wells & Marwell, 1976). O contínuo interesse pelo estudo do autoconceito poderia explicar-se por constituir o núcleo mais central da personalidade e da existência, e por ser ele o grande “determinante dos pensamentos, sentimentos e comportamentos” (Rosenberg, 1965, p. 7).

Alguns teóricos sublinham que o autoconceito tem origem nas situações sociais, ou seja, muda de acordo com o contexto dos sujeitos (Gecas, 1982; Musitu, 1982, 1984). Outros (Veiga, 1995, p. 33) mostram que quando se referem ao autoconceito destacam a “conceptualização diferencial, isto é, a não existência de um autoconceito, mas sim uma variedade de autoconceitos com diferentes graus de importância”. No entanto, estruturar uma educação escolar impulsionadora do desenvolvimento global do aluno implica uma organização do processo de ensino-aprendizagem em função das necessidades e dos interesses dos alunos (Muñoz, 2001). Como os alunos se encontram em momentos de mudança e construção pessoal é necessário envolvê-los em constantes questionamentos e fazê-los assumir decisões que permitem definir a pessoa.

Assim, o estudo das atitudes dos alunos face a si-próprio constituirá uma forma útil e pertinente para a compreensão do seu desenvolvimento global. Por outro lado, permite também conhecer e compreender a posição do aluno face à escola e aos professores, constituindo um contributo fundamental para a construção e desenvolvimento das suas acções. Conhecer e perceber as atitudes dos alunos poderá constituir um dos pontos de partida para uma acção educativa e até para uma estruturação do processo ensino-aprendizagem mais próximos dos alunos, tendo em conta os interesses e as preferências destes (Muñoz, 2001). De seguida, procede-se à conceptualização do termo autoconceito.

2.1. Conceptualização do autoconceito

Na literatura pode encontrar-se várias definições do termo autoconceito onde muitas vezes não existe consenso quanto aos conceitos utilizados. No entanto, a definição do termo autoconceito é um termo completo pela sua diversidade de sentidos pela forma como tem sido utilizado ao longo da história. Segundo Costa (2001) a multiplicidade de aspectos a considerar em relação ao autoconceito não se limita à ausência de uma definição universalmente aceite ou à sua uni ou multidimensionalidade.

Para Canavarro e outros (2001, p. 18), o autoconceito é considerado uma variável estável que integra uma dimensão cognitiva e afectiva, ou seja, “as percepções que o indivíduo tem acerca de si, bem como a avaliação e a conotação afectiva que essas representações têm”. A competência académica é uma área com um peso importante no autoconceito e na avaliação que o aluno faz de si-mesmo. Isto porque face a um autoconceito académico baixo, “os alunos desenvolvem mecanismos de protecção de auto-estima, desvalorizando a importância das actividades escolares” (Carita, 2002, p. 30).

O autoconceito também é visto como o conjunto de valores e crenças, conscientes ou acessíveis à consciência, assim como atitudes e opiniões que o indivíduo tem de si-mesmo, de si-mesmo em inter-relação com o outro, com o mundo e com tudo que a mente pode alcançar (Alves, 1995). Este conjunto de percepções que o indivíduo tem em relação a si-próprio desempenha um papel importante e central no comportamento do sujeito, influenciando a sua forma de ser e de estar. Um autoconceito positivo está na base de um sentimento de bem-estar e satisfação (Alves, 1995), determinantes para a potencialização da qualidade de vida do indivíduo. Para Sánchez e Escribano (1985), o autoconceito pode ser definido como o conjunto de atitudes que um indivíduo tem para consigo próprio e constitui-se de componentes cognitivas, afectivas e comportamentais. Tem influência decisiva na maneira como cada um percebe os acontecimentos, os objectos e as outras pessoas no seu meio ambiente. Segundo estes mesmos autores, o autoconceito não é inato, ao contrário, "ele é construído e definido ao longo do desenvolvimento,

graças à influência das pessoas significativas do ambiente familiar, escolar e social, e como consequência das próprias experiências de sucesso e de fracasso" (Sánchez e Escribano, 1985, p. 90). Esta percepção do próprio valor pessoal é, portanto, algo que se constrói desde a infância.

Ao longo dos últimos anos, psicólogos e educadores têm-se interessado em melhor caracterizar e medir o autoconceito e a auto-estima, principalmente por considerá-los estreitamente relacionados com o processo educativo em geral e mais especificamente com a educação. Fierro (1996, p. 180) comenta que o autoconceito é, na realidade, mais do que um conceito. É, segundo ele, “um conjunto de conceitos, de representações, de juízos descritivos e valorativos a respeito do próprio sujeito”. Este conjunto refere-se a si-mesmo tendo em conta diferentes aspectos: o próprio corpo, o próprio comportamento, a própria situação e as relações sociais.

Há autores que sublinham a influência do meio social no processo de estruturação do autoconceito (Baldwin, 1897; Cooley, 1902; Gordon, 1968; Mead, 1934; Sullivan, 1953; Ziller, 1973). Desta forma, o autoconceito “é visto como uma essência, uma estrutura que tem a sua origem na experiência social e que resulta das suas interações com os outros indivíduos” (Veiga, 1995, p. 26). Nesta perspectiva, o termo autoconceito é muitas vezes substituído pela expressão “si-mesmo social”, isto é, a forma como o indivíduo percebe os outros que o rodeiam e também o modo segundo o qual o indivíduo supõe que os outros o percebem (Veiga, 1995).

O uso dos termos “consciência em si-mesmo”, “auto estima”, “auto imagem”, “representação de si-mesmo”, “auto-avaliação”, “auto-percepção” são encontrados na literatura com sentidos e significados que nem sempre coincidem. Estes termos referem-se ao “conjunto de traços, de imagens e de sentimentos que o indivíduo reconhece como fazendo parte de si-mesmo, conjunto influenciado pelo ambiente e organizado de maneira mais ou menos consciente” (Veiga, 1995, p. 31). Para Sureda (1998) esta diversidade deve-se à análise das diferentes conceptualizações em função da ênfase da estrutura teórica utilizada e da metodologia empregue no estudo do autoconceito.

O autoconceito é “uma organização de percepções sobre si-mesmo, que variam em clareza, precisão e importância” (Combs (1971, p. 39). Purkey (1981, p. 51) define o autoconceito como “um sistema organizado e dinâmico de crenças que o sujeito mantém de si-mesmo”. Diz, ainda, que o autoconceito pode ser mudado através da experiência escolar. Por outro lado, Bachman & O’Malley (1979), referem que o autoconceito se mantém constante ao longo do tempo. Segundo Serra (1986), o autoconceito é a percepção que o indivíduo tem de si-próprio. Salienta a diferença entre o autoconceito e o autoconceito ideal, uma vez que a aceitação e satisfação pessoal permite que cada indivíduo crie uma imagem pessoal de si-próprio, embora, por vezes, façamos um juízo de valor de nós próprios mas não nos importamos com ele. O autoconceito é definido por Rogers (1967, p. 34) como “um conjunto de percepções organizadas e dinâmicas, referidas nas características, atributos, capacidades, limites, valores e relações que o sujeito reconhece como descritivos de si e que ele percebe como dados da sua identidade”.

Ao longo da literatura também surge o termo autoconceito como o desejo e a necessidade do sujeito se conhecer a si-mesmo e dar resposta à pergunta: quem sou eu? (Espinar, 1982). Machargo (1991) acrescenta que o autoconceito é o conjunto de percepções ou referências que um sujeito tem de si-mesmo. Não é um conglomerado ou uma soma de conceitos separados, senão estas referências apresentavam-se formando um todo. Para Saura (1996), o autoconceito é uma síntese criativa resultante do processo de interacção enquanto a valorização recebida por outros significados é decisiva para o desenvolvimento da auto-estima. Uma vez que o autoconceito não é um construto recente procura-se referir a sua origem.

2.2. Origem do autoconceito

O autoconceito não é, de facto, um construto recente tendo as suas raízes na antiga questão filosófica: Quem sou eu? A literatura anglo-saxónica utilizava o termo *self* como sinónimo de autoconceito (Costa, 2001). Durante um longo período, o *self* podia-se equiparar a vocábulos como alma, espírito ou vontade. Com Platão iniciou-se a crença do *self* entendido como “alma”. Até ao século XVII na

Europa Ocidental surge a dicotomia clara entre o conceito do *eu* e o conceito de *si-mesmo*. Uma contribuição importante foi a de Descartes com a sua frase: “penso, logo existo” onde enfatiza o *eu* como consciente. Leahey, Hobbes e Locke, citados por Sureda (1998), desenvolveram a questão de *si-mesmo* pondo mais ênfase nos aspectos da experiência sensorial, até ao ponto de a considerar propriamente *self*. Segundo eles o autoconceito estaria baseado em sensações, percepções presentes e pessoais. O estudo sobre o conhecimento do *self* é importante por razões que se prendem com o facto das pessoas não só processarem informação sobre elas próprias, como também actuarem com base nos resultados das representações que fazem delas mesmas.

Para James (1890) o autoconceito compreende tudo aquilo que o indivíduo vê que pertence a si-próprio, desde as suas características físicas e psicológicas, até aos seus bens, à casa e à família. De extrema importância, na sua teoria, foi a distinção que elaborou sobre as duas facetas do autoconceito: “*eu*” e “*mim*”. O “*eu*” refere-se ao autoconceito conhecedor, autor do conhecimento em contraste com o “*mim*”, que representa um agregado de coisas objectivamente conhecidas do autoconceito. Apesar de cada um destes aspectos não poder existir sem o outro e do autoconceito ser autor do conhecimento que organiza e interpreta, é o autoconceito enquanto objecto do conhecimento que é encarado por James (1890) como de primordial importância para a explicação do comportamento humano, sendo fundamental a pesquisa sobre a sua natureza e dinâmica. O conhecimento do *self* não está organizado sobre uma estrutura estática, mas sim sobre uma estrutura activa, dinâmica que ininterruptamente interpreta e organiza acções e experiências relevantes para o *self* e que consequentemente medeia e regula os comportamentos e os afectos (Oosterwegel e Oppenheimer, 1993).

James (1890) contribui para o desenvolvimento actual da noção do *self*. Ele divide o *eu* global (*self*) em componentes do *eu* e do *mim*. “O *eu* representa o pensamento avaliativo, a experiência pura do *eu* enquanto sujeito enquanto o *mim* introduzido na pessoa empírica, expressa a experiência e o *eu* enquanto objecto” (James, 1890, p. 21).

James (1890) e Costa (2001) distinguem 4 dimensões do *eu*:

- *Eu* espiritual – ligado ao pensamento e aos sentimentos do indivíduo;
- *Eu* material – ligado às posições materiais que consideramos como parte de nós mesmos;
- *Eu* social – implica as opiniões ou conhecimento que os outros têm de nós, relacionando papéis e personalidade;
- *Eu* corporal – é uma componente que envolve o corpo físico do sujeito e a forma com se sente e se percebe relativamente a ele.

Burns (1979) considera que o *eu* corporal, que James classificou de menos importante, assume um papel fundamental na auto-imagem, em determinadas etapas da vida como sejam a infância e a adolescência e mesmo na idade adulta pois os indivíduos têm preocupação com a integridade da sua imagem corporal. Burns (1979) e Harter (1996) referem o autoconceito como um conjunto de conceptualizações que o indivíduo faz de si-próprio, ou seja, engloba o que ele pensa que é, do que pensa poder alcançar, do que os outros pensam dele e de como gostaria de ser. Para o autor, estas quatro dimensões do *eu* combinam, de forma singular, de modo a constituir a imagem que todas as pessoas têm de si-mesmas, sendo muitos aspectos impossível separar.

Em relação às experiências que contribuem para a formação do autoconceito, Rogers (1967, p. 34) fala do *eu* como uma “estrutura perceptual total” que engloba todas as experiências do indivíduo ao longo da sua vida. Para Kinget (1977, p. 54), o *eu* é “um conjunto organizado e mutável de percepções que se referem ao próprio indivíduo: qualidades, defeitos, capacidades, limitações, valores e relações reconhecidas pelo indivíduo, como descritivas de si-mesmo e percebidas como retratando a sua identidade”. No entanto, há autores que apresentam três vertentes: o *ego* e o *self* como conceitos diferentes, como equivalentes e com sentidos inversos. Entre os representantes da corrente que distingue o *self* do *ego*, encontram-se autores como Mead (1934), Symonds (1951) e Hilgard (1949). Todos eles consideram que se pode atribuir ao *ego* um grupo de processos activos como o pensamento, a memória, os processos cognitivos, os mecanismos de percepção da realidade, enquanto o *self* constitui o aspecto perceptivo, relaciona-se com aquilo que a pessoa pensa de si-mesma, com os sentimentos, percepções e avaliações que a

pessoa experimenta, mantém e percebe com respeito a si-mesma. Allport (1943) e Sarbin (1952) defendem a posição do *ego* igual a *self*.

Allport prefere mesmo o termo “*proprium*”, o qual abarca as realidades a que aqueles dois se referem. Atribui ao “*proprium*” uma dupla função (perceptiva e activa) e um conjunto de áreas diferenciadas. Também há autores que invertem completamente as funções e atribuem as funções perceptivas ao *ego* enquanto que as activas são assumidas pelo *self* (Bertocci, 1945).

2.3. Autoconceito e auto-estima

A delimitação dos termos autoconceito e auto-estima não é muito clara, sendo muitas vezes, ambos os conceitos utilizados para se referir o conhecimento que uma pessoa tem de si-mesmo. A dificuldade para definir claramente o que se entende em cada caso é especialmente manifestada pela relação dos termos autoconceito e auto-estima (Peixoto, 2004). Na realidade não existe um mecanismo experimental para a distinção entre um e outro conceito, e são muitos os autores que não diferenciam o construto autoconceito do construto auto-estima; fazem-no em função do contexto da investigação ou das especialidades científicas a que pertencem. Para Costa (2001) o autoconceito está geralmente associado a aspectos cognitivos, afectivos e comportamentais enquanto a auto-estima é uma componente avaliativa do autoconceito. Brinthaupt e Erwin (1992), citados por Byrne (1996a) associam o autoconceito às auto-descrições e a auto-estima à auto-avaliação. Alguns autores consideram que o elemento chave desta distinção reside na importância “atribuída pelo sujeito ao aspecto pessoal descrito, dado que esta influencia decisivamente a atribuição de valor que o sujeito faz a si-mesmo” (Hattie, 1992; Rosenberg, 1965, citados por Byrne 1996a). A auto-estima não tem carácter definitivo, isto é, pode ser alterada ou corrigida, embora tal não possa ser feito muito facilmente. Durante o crescimento e através de novas experiências, novos conceitos, novas vivências, as alterações vão-se produzindo, embora e sempre limitadas por um autoconceito e uma auto-imagem anterior.

Para Musitu, Róman e Gracia (1988, p. 63), o termo auto-estima expressa o conceito que cada um tem de si-mesmo, “segundo qualidades que são susceptíveis de valorização e subjectivação”. Na noção de autoconceito está implícita a valorização da pessoa em si-mesmo como uma consequência lógica da sua própria imagem. Melhorando-se esta, melhora-se o nível da auto-estima e vice-versa. As auto-imagens são o produto das observações em que o indivíduo se constitui o objecto da própria percepção. Uma pessoa, a seu respeito, não tem uma mas sim várias auto-imagens, como progenitor, como filho, como profissional, como praticante de dada modalidade desportiva, como cônjuge ou como especialista em determinada actividade. Assim, o ser humano é levado a desenvolver uma espécie de fenómeno de espelho, em que tende a observar-se da maneira como os outros o consideram (Shrauger e Shoeneman, 1979, citado por Serra, 1988).

Um indivíduo que tem uma percepção negativa de si-mesmo tem uma valorização da auto-estima negativa. São dois aspectos que estão inseparavelmente unidos. Outros autores consideram que a auto-estima é “um julgamento pessoal de valor que é expresso nas atitudes que o indivíduo mantém, ou seja, uma atitude positiva ou negativa em relação ao *self*, que envolve sentimentos de auto-aprovação, auto-respeito e auto-valorização” (Rosenberg, 1986, p. 127). Desta forma, a auto-estima define-se através de dois processos psicológicos complementares, que são a auto-avaliação e a auto-valorização. A auto-avaliação funciona em comparação com determinados padrões e a auto-valorização exige a consciência de se sentir competente de uma forma intrínseca.

Peixoto (1998, p. 55) considera que o autoconceito e a auto-estima são “duas entidades psicológicas diferentes que reenviam para distintas dimensões do *self*”. O autor acrescenta que as duas entidades decorrem da auto-avaliação do sujeito, tendo o autoconceito uma vertente mais cognitiva e contextualizada, contrariamente à auto-estima que implica uma auto-avaliação mais afectiva e descontextualizada (Peixoto, 1998). Diz, ainda, que a relação entre o autoconceito e a auto-estima é vista pela discrepância entre a forma como o sujeito se vê e as aspirações que tem nas várias dimensões. O autor define o autoconceito como sendo “o conjunto de cognições que o sujeito possui sobre si-próprio, nos diferentes contextos e tarefas

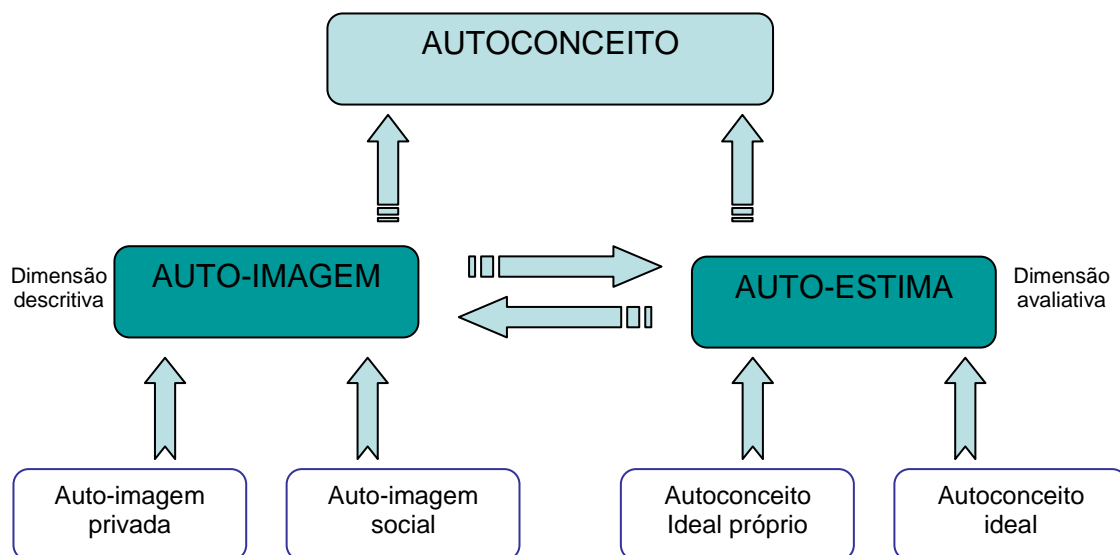
em que se envolve” (Peixoto, 1998, p. 55). Subjacente a esta definição encontra-se a ideia de que o autoconceito possui uma estrutura multidimensional, uma vez que, o facto do sujeito evoluir em múltiplos contextos e se implicar em diferentes tarefas, leva a que elabore cognições sobre o seu desempenho nessas situações. Por seu turno, a auto-estima pode ser considerada como resultante da avaliação global que o sujeito faz das suas qualidades, possuindo uma componente fundamentalmente afectiva. Considera-se, normalmente, que a auto-estima possui uma estrutura unidimensional (Hattie, 1996), sendo menos permeável a variações de diferentes autoconceitos (Campbell e Lavalee, 1993, citado por Peixoto, 1998; Oosterwegel e Oppenheimer, 1993).

Os alunos comparam o seu *self* real e ideal, julgam-se conforme a sua adequação aos padrões e às expectativas sociais que foram assimiladas no seu autoconceito e no seu desempenho. Para Martins e Peixoto (1998), a distância entre o *self* real e o *self* ideal é a auto-estima. No que se refere ao *self*, este “é um conjunto complexo e dinâmico de crenças que o indivíduo considera verdadeiras em relação a si-próprio” (Rogers, 1982, p. 164). Para este autor, se o nível de aspirações do indivíduo for inferior ou igual à forma como ele se vê, a auto-estima tende a ser elevada. Caso as aspirações sejam superiores à realidade, a sua auto-estima tende a ser reduzida.

Carlson (1965) refere que a auto-estima se mantém estável. Alcântara (1990, p. 17) define a auto-estima como “uma atitude que realiza em si-mesmo. É a disposição permanente segundo a qual nos enfrentamos em nós mesmos”. Para Serra (1986), a auto-estima é uma faceta do autoconceito que deriva dos processos de avaliação que o indivíduo faz das suas virtudes, qualidades e desempenhos. Haeussler e Milicic (1991, p. 13) referem que a auto-estima é a suma de juízos que uma pessoa tem de si-mesma, “é dizer, o que a pessoa diz a si-mesma sobre si-mesma”. Assim, a dimensão afectiva da imagem pessoal relaciona-se com dados objectivos, com experiências importantes e com as suas próprias expectativas. Desta forma, a auto-estima seria o lado de satisfação consigo mesmo, ou seja, a valorização de si-mesmo.

Assim sendo, observa-se uma dupla vertente na dimensão conceptual do autoconceito: a auto-imagem (como me apercebo que sou) e a auto-estima (como avalio a minha auto-imagem). A auto-imagem é constituída tanto pelo feedback como pela informação resultante dos papéis que desempenhamos na interacção social; enquanto que a auto-estima estaria vinculada ao autoconceito ideal, não só o que eu gostaria de ser, como também, o que os outros significativos gostariam que eu fosse. Os conteúdos que incluem o autoconceito ideal próprio como o desejado pelos outros podem ser de natureza social ou privada. O autoconceito do indivíduo é o resultado da interacção significativa entre a auto-imagem e a auto-estima, como se observa na figura 1. A relação entre auto-estima e autoconceito pode ser estabelecida através da distância entre o autoconceito real e o autoconceito ideal, isto é, pela discrepância entre a forma como o sujeito se percepção e o seu nível de aspiração nas dimensões que considera relevantes (Harter, 1985, 1988, 1990, 1993a 1993b, citado por Peixoto, 1998; Oosterwegel e Oppenheimer, 1993).

Figura 1. Dimensão conceptual do autoconceito (adaptado de González-Pienda e outros, 1997).



A auto-estima é considerada pela maioria dos autores das correntes sócio-cognitivas como uma das dimensões mais importantes do autoconceito. A maioria das teorias atribui à necessidade básica de auto-estima a característica fundamental do autoconceito. Em termos mais operativos, Vallés (1995) refere que a auto-estima

é sentir o gosto consigo mesmo, é sentir-se importante e especial, é estar orgulhoso e contente com o que realiza, com o que pensa e com o que sente. A auto-estima é o produto dos julgamentos que a pessoa faz acerca de si-própria, de onde decorrem atribuições de bom ou de mau feitas e aspectos considerados relevantes da sua identidade. Clemens e Bean (1993) consideram a auto-estima como o conjunto de sentimentos positivos que dão lugar a actos que reforçam esses bons sentimentos. A auto-estima é considerada como um aspecto particular do autoconceito (James, 1890). Define-a como sendo a razão entre o sucesso e as aspirações sociais. A auto-estima pode aumentar pelo incremento no sucesso, mas também pelo decréscimo das aspirações sociais do indivíduo, sendo o indivíduo considerado como um ser activo, que pode escolher objectivos, empenhando-se em os atingir (Harter, 1996).

Há autores que consideram quatro critérios em que as pessoas baseiam a auto-estima (Papalaia e Olds, 1998, citando Coopersmith, 1967):

- **Significância** – a extensão em que elas se sentem amadas e aprovadas por aqueles que são importantes para elas;
- **Competência** – a capacidade de realizarem tarefas que consideram importantes;
- **Virtude** – a consecução de padrões éticos e morais;
- **Poder** – a extensão em que influenciam as suas vidas e as dos outros.

Considerando vários estudos, Veiga (1995) e Senos (1996) salientam que a auto-estima se mantém estável e que está relacionada com o modo como se comportam os sujeitos e o modo como se vêem. O autoconceito não é mais do que um construto hipotético. Wells e Marwell (1976) argumentam que, sendo inferido ou construído a partir de acontecimentos pessoais, tem a vantagem de permitir descrever, explicar e prever o comportamento humano e fazer uma ideia de como o indivíduo se concebe e considera a si-próprio.

Os sujeitos procuram activamente informações que confirmem a sua auto-estima, “desencadeando um processo de negação da informação contrária às suas convicções, valores e sentimentos próprios de competência” (Senos, 1996, p. 136).

O'Malley e Bachaman (1983) constataram a ocorrência de diferenças significativas entre rapazes e raparigas nos valores da auto-estima global, tendo as raparigas, em geral, resultados mais baixos. Outros estudos posteriores confirmaram esta tendência (Bariaud e Bourcet, 1994).

Por conseguinte, o autoconceito é um construto que ajuda a compreender a uniformidade, a consistência e a coerência do comportamento, a formação da identidade pessoal e porque é que se mantêm certos padrões de conduta no desdobrar do tempo. Para evitar confusões na utilização de ambos os termos, optou-se por, ao longo deste estudo, utilizar o termo autoconceito.

2.4. Perspectivas do autoconceito

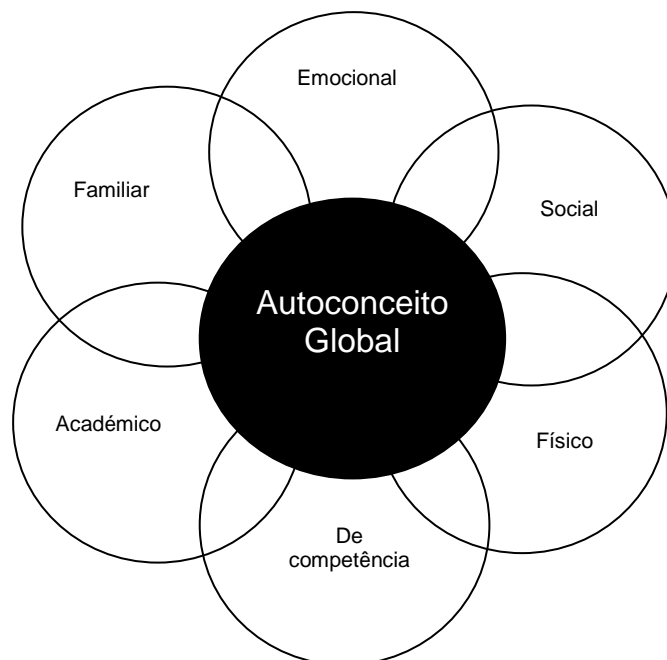
Vários são os paradigmas que nos ajudam a compreender o autoconceito: paradigma diferencial, paradigma behaviorista, paradigma cognitivo-social e paradigma desenvolvimentista que, a seguir, se passa a explicitar.

2.4.1. Paradigma diferencial

O paradigma diferencial considera que não existe apenas um autoconceito, mas sim vários embora com diferentes graus de importância. Esta corrente debruça-se principalmente na análise, na classificação e na confirmação da multidimensionalidade deste conceito, recorrendo sistematicamente à análise factorial (Veiga, 1995). Fitts (1965) e Costa (2001) descreveram o autoconceito como um construto multidimensional, atribuindo-lhe componentes internos (identidade, auto-satisfação e conduta) e externos (físico, moral, pessoal, familiar e social). Desta forma existe um autoconceito geral que se encontra no topo, formando depois sub-conceitos. A noção de multidimensional significa, segundo Byrne (1996a), que existem pelo menos duas facetas independentes do autoconceito, tendo cada uma dois ou mais níveis, enquanto as perspectivas unidimensionais consideram que existe um factor geral (autoconceito global) que se divide em vários aspectos (autoconceitos específicos).

Bracken (2000) promoveu as seis sobreposições das dimensões do autoconceito, as quais estariam correlacionadas e colectivamente daria uma nova configuração ao autoconceito, como se observa na figura 2. Sugeriu uma outra componente ao modelo multidimensional do autoconceito: a competência. Para Erikson (1950) é importante para a construção de uma boa auto-imagem a visão que o aluno tem da sua competência. O autoconceito de competência é a percepção que o indivíduo tem da capacidade para se relacionar com o meio e “centra-se na noção de eficácia para o indivíduo produzir e regular acontecimentos na sua vida” (Bandura, 1982, p. 145).

Figura 2. Escala de autoconceito multidimensional (adaptado de Bracken e outros, 2000).



O autoconceito de competência pode influenciar outras situações, isto é, um indivíduo com elevado autoconceito de competência atribui sucesso às suas capacidades e um indivíduo com baixo autoconceito de competência atribui o seu sucesso à sorte e os fracassos à falta de capacidade que tem. O autoconceito de competência refere-se às percepções da capacidade para lidar de forma eficaz com o ambiente, relacionando-se deste modo com comportamentos de acção, persistência e esforço, que têm subjacentes objectivos centrados numa aprendizagem. Tais objectivos caracterizam-se pela capacidade para apreciar os sucessos e lidar adequadamente com os fracassos, beneficiando igualmente com ambos, e parecem

promover o desenvolvimento da competência de aprendizagem, desencadeando mecanismos cognitivos e afectivos que promovem a persistência, a procura de desafios e a realização, estando associados a um elevado conceito de competência pessoal (Faria e Santos, 1997). Um sentimento positivo de competência, construído com base em auto-avaliações positivas nos domínios cognitivo, social e de criatividade, entre outros, favorece a autonomia e a responsabilidade bem como a participação activa nos vários contextos de vida, permitindo ainda o desenvolvimento da auto-confiança que conduz à eficácia e ao sucesso na prossecução dos objectivos de realização (Ferreira, Medeiros e Pinheiro, 1997; Faria e Santos, 1997).

A conceptualização do autoconceito proposto por Bracken (2000) constitui uma hierarquia que enfatiza a importância dos alunos e dos adolescentes se ajustarem a cada domínio preliminar, dependendo do contexto e também do autoconceito global. Esta hierarquia e a multidimensionalidade do autoconceito permite, segundo Bracken (2000), focalizar intervenções mais específicas nas diferentes áreas do autoconceito. Desta forma, as investigações sistemáticas no autoconceito global e nos domínios específicos do autoconceito (ex. autoconceito académico) tornam-se facilitadas, bem como a sua relação com outros critérios externos (ex. realização académica). No entanto, os estudos realizados acerca da natureza multidimensional do autoconceito têm gerado algumas contradições. Isto porque para Shavelson, Hubner e Stanton (1976) e Musitu, Garcia e Gutiérrez (1991) trata-se de uma estrutura multidimensional e hierárquica. Enquanto outros (Marx e Winne, 1978; Coopersmith, 1967) defendem uma dimensão única.

2.4.2. Paradigma behaviorista

A perspectiva behaviorista estendeu-se ao *self* como agente e como objecto da consciência. Os comportamentalistas consideram que apenas se poderiam explicar comportamentos quando estes podem ser observados e avaliados. Esta componente behaviorista predispõe o indivíduo a comportar-se de acordo com a imagem que tem de si-mesmo. Cantor e outros (1986) sugerem que a motivação não

pode ser entendida sem uma referência expressa ao autoconceito. Assim sendo, os sujeitos com uma imagem positiva de si-mesmo são mais persistentes e constantes num esforço comportamental para conseguir os seus objectivos, mostrando-se mais competitivos e capazes em atribuir os seus fracassos à falta de trabalho e esforço do que a outras causas externas. Estes indivíduos manifestam menor ansiedade e maior facilidade e afectividade em situações sociais complicadas ou difíceis.

A visão behaviorista não nega a existência de processos internos. Onãte (1989) considera que só se devem usar para explicar os comportamentos que podem ser observados e medidos cientificamente. Burns (1986) refere que os modelos behavioristas favorecem a explicação do modo como as percepções e os comportamentos influenciam o autoconceito. Para Festas (1998, p. 125), “a importância da prática e do treino na aquisição de competências é uma das grandes implicações do behaviorismo no domínio da educação”. Apesar do interesse mostrado no início do século pelo estudo do autoconceito, o seu desenvolvimento teórico permaneceu praticamente sem estudos até sensivelmente à década de 50. Nas décadas anteriores, as teorias behavioristas radicais, ao atribuírem um papel preponderante aos aspectos mensuráveis e observáveis do comportamento, recusavam-se a aceitar a possibilidade da validação experimental de uma teoria do autoconceito. “Do ponto de vista behaviorista, o autoconceito tem uma aura de misticismo, assemelhando-se de alguma forma ao conceito de alma. Não se pode tocar no autoconceito, nem existe nenhuma definição adequada que o apresente como um construto hipotético” (Epstein, 1973, p. 404).

2.4.3. Paradigma cognitivo-social

O paradigma cognitivo-social dá ênfase aos factores contextuais e ao processamento da informação e trouxe uma nova orientação ao estudo do autoconceito, centrando a atenção no modo como se adquire, armazena, recupera e utiliza a informação que é relevante para o indivíduo (Markus e Nurius, 1986, citados por Veiga, 1995). Ao centrar-se na maneira como as pessoas se percebem a si-próprias como tal e em relação aos outros, o posicionamento cognitivo-social

defende, contrariamente à psicanálise, que o estudo do autoconceito se processa através de métodos autodescritivos, em que o indivíduo descreve as suas experiências conscientes. Neste paradigma está patente o conhecimento, a crença que o indivíduo tem de si-mesmo, o conceito que crê que têm os outros sobre si e o conceito que gostaria que tivessem dele. Estas percepções conjugam-se de forma estruturada constituindo a sua própria auto-imagem. As opiniões de si-próprio têm um grande impacto no desenvolvimento da sua personalidade. Na realidade uma auto-imagem favorável pode ser a chave para o sucesso e a alegria durante toda a vida (Papalaia e Olds, 1998).

O paradigma cognitivo está relacionado com o interaccionismo simbólico. Assume que para compreender ou prever o comportamento de alguém devemos compreender primeiro como este indivíduo estrutura cognitivamente o mundo. Devemos compreender o que estas acções significam para o sujeito e o que pensa acerca delas. São os aspectos cognitivos que permitem que os sujeitos compreendam e conheçam o seu ambiente, planifiquem as suas respostas e antecipem as consequências destas.

Alguns autores (Schlenker, 1985; Wells & Marwell, 1976) observam que, dentro da perspectiva cognitivo-social, existem concepções específicas, às quais correspondem técnicas diferenciadas: o indivíduo presta informação directa acerca da satisfação que sente por ser como é (“índices de auto-aceitação”); o sujeito informa acerca do que é e do que gostaria de ser (“índice de congruência real/ideal”), supondo-se que o grau de adequação corresponde ao grau de auto-estima; a pessoa procede a autodescrições, entendendo-se o autoconceito como uma atitude para consigo mesmo.

Este paradigma refere que para perceber os comportamentos dos outros devemos compreender primeiro como é que esse indivíduo representa a estrutura cognitiva do mundo que o rodeia. Não é suficiente a actuação da pessoa, mas também devemos entender o que essas acções significam para ela e o que pensa acerca delas. Esta posição foi claramente expressa por Kelly (1955) que identificou a personalidade como um sistema de construtos que o indivíduo formula sobre si-mesmo e sobre o meio que o rodeia. Considera ainda que o comportamento

individual e a personalidade podem ser explicados em termos de um complexo de construtos e cognições que a pessoa possui e pelos quais se adapta ao mundo tal como este é percebido. Um construto pessoal, segundo Kelly (1955, p. 251), é “uma crença pessoal sobre o que dois objectos ou acontecimentos têm em comum e que os tornam diferentes de um terceiro”, ou seja, os construtos definem-se a partir de um processo, a que o autor designa de “comparações tríades”.

Também Epstein (1973) considera o *self* como uma estrutura cognitiva ou conjunto de estruturas que organizam, modificam e integram experiências da pessoa. Estas referências ajudam a desmistificar o conceito do *self* considerado, nas suas origens, algo tão efêmero como a alma ou o espírito. Tanto Kelly como Epstein não estabelecem o autoconceito como o centro das suas teorias. No entanto, ambos os autores apresentam traços fenomenológicos-cognitivos no estudo do autoconceito. Estes autores sustentam que toda a pessoa está interessada em dar um sentido a si-mesma, construindo modelos interpretativos que inclui o *eu*. A teoria do indivíduo de Epstein e a teoria do conhecimento pessoal de Kelly estabelecem uma concepção de si-mesmo como um construto que o capacita para organizar e interpretar a experiência, sem o qual seria impossível actuar de modo eficaz frente à estimulação completa do mundo que o rodeia.

Na teoria de Rogers, o autoconceito é um conceito nuclear. Para este autor, o autoconceito é “uma parte diferenciada do campo fenomenológico que consiste num conjunto de percepções conscientes e de valores do *eu* e do *mim*” (Rogers, 1951, p. 498). Desta perspectiva e em função das várias formas que o indivíduo tem em organizar e descrever a sua conduta surge, segundo Sureda (1998), o conceito auto-esquema. Para o autor, os auto-esquemas são “representações cognitivas derivadas de sucessos específicos e gerais, que incluem uma avaliação da conduta em contínua interdependência dinâmica com o que o rodeia” (Sureda, 1998, p. 61). A perspectiva cognitiva conceptualiza o autoconceito desde o conjunto de estruturas mentais pessoais que organizam as experiências do indivíduo, dando lugar a auto-esquemas.

2.4.4. Paradigma desenvolvimentista

No paradigma desenvolvimentista, segundo Veiga (1995), interessa fundamentalmente o autoconceito inconsciente, não fenomenológico. Na perspectiva cognitivo-desenvolvimentista, o autoconceito vai-se construindo ao longo de toda a vida, é um construto que passa por várias etapas, variando as suas estruturas e o grau de importância das suas dimensões. É no âmbito das perspectivas diferencial, cognitivo-social e desenvolvimentista que se situam os contributos mais consistentes para o estudo do autoconceito. O indivíduo terá uma percepção de si-próprio como um todo, a par de atitudes particulares, relativas a dimensões específicas que interagem e se correlacionam com essa mesma totalidade. Uma dessas dimensões é o autoconceito académico.

Tanto Horney (1945, citado por Sureda, 1998) como Sullivan (1953) referem que o processo interpessoal provém da origem do sistema *eu* em ansiedade. Nos seus estudos consideram o *eu* como “um sistema organizado, dinâmico e defensivo que permite evitar os incidentes de ansiedade e desaprovam a origem das experiências interpessoais e, assim, salvaguarda a auto-estima” (Sullivan, 1953, p. 213).

A conduta de cada ser humano em qualquer momento, é determinada, principalmente, pela sua percepção do mundo. A perspectiva da realidade de cada sujeito é única e diferente da dos outros e a sua conduta reflecte esta perspectiva, conforme se dá num momento ou noutro. Assim, o autoconceito desenvolve-se e mantém-se basicamente a partir das percepções do mundo exterior. As percepções são selectivas, no sentido de evitar conflitos entre ideias e situações incompatíveis. Desta forma, para Hernaez (1999) o autoconceito é considerado como uma das necessidades básicas que o indivíduo tem que satisfazer e manter para alcançar um equilíbrio adequado do seu psiquismo e é fundamental na motivação da personalidade em geral. O quadro 2 mostra os aspectos fundamentais e sintetizados das dimensões já referidas.

Quadro 2. Estudo do autoconceito sob o ponto de vista de diferentes campos.

Teoria	Autores	Conceitos	Características
Origem do autoconceito	Kant Platão Aristóteles Descartes Locke	Alma Espírito Conceito do <i>eu</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Distinção entre o <i>eu</i> e o conceito de si-mesmo; O <i>self</i> engloba o conteúdo da experiência sensorial; • O <i>eu</i> é visto como consciente.
Primeiros trabalhos do autoconceito	William James	Conjunto de dimensões acerca de si-mesmo, estabelecidas numa hierarquia em função da importância que o sujeito dá a cada uma delas	<ul style="list-style-type: none"> • Quatro dimensões do <i>eu</i>: espiritual, material, social e corporal; • Antecede o modelo multidimensional e hierárquico de Shavelson.
Perspectivas do autoconceito	Fitts Costa Bracken	Paradigma diferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Não existe apenas um autoconceito, mas sim vários embora com diferentes graus de importância.
	Cantor Onate Burns	Paradigma behaviorista	<ul style="list-style-type: none"> • Predispõe o indivíduo a comportar-se de acordo com a imagem que tem de si-mesmo. • Favorece a explicação do modo como as percepções e os comportamentos influenciam o autoconceito
	Markus Schlenker Wells & Marwell, Kelly Epstein	Paradigma cognitivo-social	<ul style="list-style-type: none"> • Dá ênfase aos factores contextuais e ao processamento da informação; • Defende que o estudo do autoconceito se processa através de métodos autodescritivos que se conjugam de forma conjunta e estruturada constituindo a sua própria auto-imagem; • Refere que para perceber os comportamentos dos outros devemos compreender primeiro como é que esse indivíduo representa a estrutura cognitiva do mundo que o rodeia.
	Horney Sullivan Hernaez	Paradigma desenvolvimentista	<ul style="list-style-type: none"> • Interessa fundamentalmente o autoconceito inconsciente, não fenomenológico; • O autoconceito vai-se construindo ao longo de toda a vida, é um construto que passa por várias etapas, variando as suas estruturas e o grau de importância das suas dimensões.

2.5. Dimensões do autoconceito

As atitudes do sujeito sobre si-mesmo são o resultado da interacção do indivíduo com os outros: pais, professores, amigos, companheiros que reflectem expectativas de si-mesmo como pessoa. Assim, a atitude e a conduta do indivíduo não é a mesma em todos os âmbitos ou contextos. Esta atitude e conduta responde a uma imagem de si-mesmo que surge, que se desenrola e se modifica com a interacção entre o indivíduo e o seu redor. Este pressuposto implica que o autoconceito não pode ser estudado através de um único campo mas implica uma perspectiva multidimensional (Costa, 2001; Harter, 1996).

O modelo dos factores correlacionados supõe que diferentes factores podem estar correlacionados entre si e com uma visão global do autoconceito. É possível verificar como as diferentes dimensões contribuem ou estão correlacionadas com o autoconceito geral (Costa, 2001). Desta forma, passa-se a referir as dimensões do autoconceito, segundo Sureda (1998).

2.5.1. Dimensão emocional

A análise e a investigação da dimensão emocional de “si-mesmo” implicam ter em conta diferentes construtos como autoconceito, auto-estima, auto-aceitação e auto-satisfação. Nesta dimensão é importante referir o termo auto-imagem, uma vez que constitui uma componente importante do autoconceito. Burns e Fierro (1990) referem a auto-imagem como o único elemento descritivo do autoconceito. Assim, a resposta à pergunta: Quem sou eu? está condicionada por diferentes variáveis, como a idade, o sexo, a ocupação ou papel social que o sujeito desempenha.

Em função da idade dos sujeitos, diversos estudos (Escarti, 1998 e Lintunen, 1995) mostram claras diferenças nos auto-retratos. Livesley e Bromley (1973) encontraram nas respostas dos jovens entre os 7 e os 14 anos que indicam que, com a idade aumentam as referências às qualidades pessoais, recursos internos, valores, atitudes e relações sociais. As autopercepções dos alunos mais velhos são menos egocêntricas e procuram estruturar e organizar a informação de modo mais consciente e coerente. Escarti, Musitu e outros (1998) realizaram uma investigação a adolescentes, de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos. Concluíram que as diferenças significativas em relação à idade dos jovens e as dimensões auto-conceptuais são: “a interacção familiar, sucesso académico, *self* físico e integração escolar” (Escarti, Musitu, 1998, p. 22).

Para Burns (1990), a auto-estima é a componente afectiva do autoconceito, onde os sentimentos que aparecem na pessoa estão de acordo com a forma como esta se vê a si-mesma, dotada ou não de determinadas qualidades e características, valorizadas pelo mesmo indivíduo e pelo seu grupo de referência. O conceito de auto-estima é uma conclusão final do processo de avaliação pessoal. Por isso, o

comportamento final depende de como pensa o indivíduo, se vê e de como é realmente.

Alcântara (1990) afirma que a auto-estima é o sistema fundamental mediante o qual afirmamos as nossas experiências tendo como referência o nosso “*eu pessoal*”. A auto-estima não é um conceito simples mas, tal como o autoconceito, está condicionada por muitos elementos tanto do próprio indivíduo como do contexto (Hamid e outros, 1995). Hamid demonstra como uma pessoa com alta auto-estima evolui mais depressa em todos os aspectos o que a diferencia de uma pessoa com baixa auto-estrutura, tal como tinham apontado já investigadores anteriores (Campbell, 1990). Em suma, Hamid (1995) indica que os sujeitos com alta auto-estima apresentam maior conhecimento social, boa conduta moral, sentido de humor, auto-disciplina e popularidade entre outros iguais. Não obstante, estas variáveis não são suficientes para diferenciar os sujeitos com alta e baixa auto-estima. A personalidade, a idade e o sexo do indivíduo também são condicionantes da auto-estima (Klein, 1987).

2.5.2. Dimensão académica

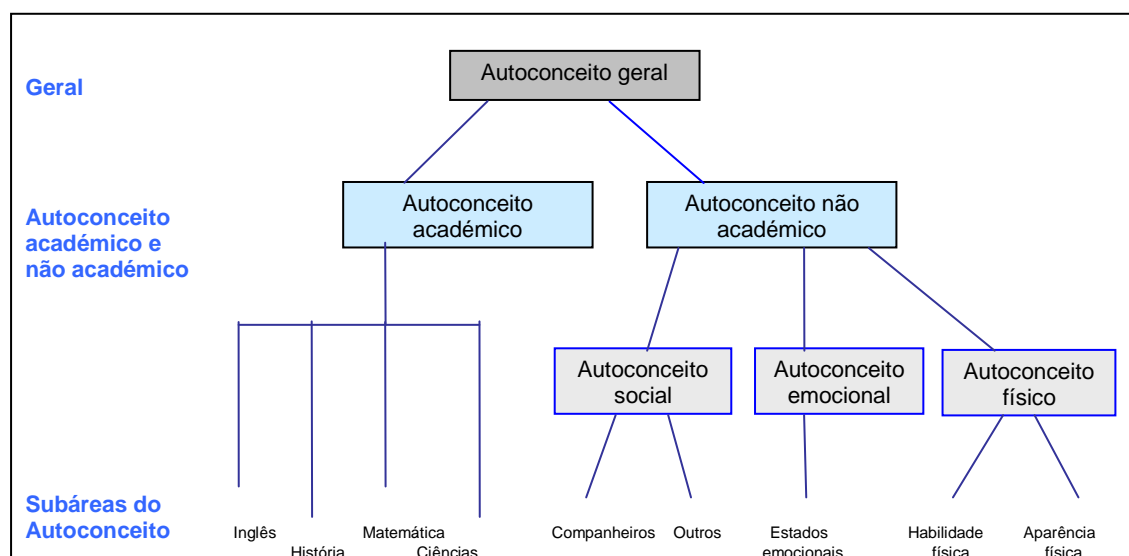
A dimensão académica relaciona o autoconceito com a motivação e a adolescência. A auto-imagem que o indivíduo tem de si-mesmo como aluno condiciona o nível de satisfação, o gosto pelas disciplinas, o perfil do professor ou a dificuldade da tarefa (Alves, 1995). Estes aspectos predisõem um maior ou menor interesse ou agrado na motivação da tarefa escolar.

Os aspectos motivacionais permitem interpretar a maior parte dos comportamentos humanos. De tal maneira que a falta de rendimento escolar, frequentemente, é devida à pouca motivação para os estudos ou desinteresse pelas tarefas escolares (Stevanato e outros, 2003). Pelo contrário, uma melhoria da motivação académica incide na maior aprendizagem e em melhores aspirações profissionais. À medida que se obtêm bons resultados académicos vão-se acumulando sentimentos de êxito que, por sua vez, juntamente com a valorização dos pais, professores e amigos irão configurar um autoconceito positivo e

incrementando o nível da auto-estima do indivíduo. Desta forma, estabelece-se um circuito fechado, em forma de feedback, donde o nível da auto-estima do indivíduo actua como elemento motivador para o rendimento académico e este, de novo, incide sobre a auto-estima da pessoa (Peixoto, 2004). Good e Brophy (1980, p. 75) definem a motivação como “um construto hipotético que explica o início, a direcção, a intensidade e a perseverança da conduta encaminhada para a consecução de uma meta”.

Byrne (1996a) ao apresentar uma revisão dos estudos sobre a relação entre o autoconceito académico e o desempenho escolar salienta os seus problemas conceptuais. Para isso, relembrou o artigo de Shavelson, Hubner e Stanton (1976), que salientava a solidez conceptual duvidosa de muita da investigação até aí realizada sobre o autoconceito. Desta forma, os aspectos conceptuais foram objecto de mais atenção e gerou-se um consenso acerca da ideia que o autoconceito global é multidimensional tal como o autoconceito académico. A partir destas preocupações conceptuais, Byrne (1996a) propõe reflectir sobre a estrutura do autoconceito académico e a sua relação com o rendimento escolar. Quanto à estrutura do autoconceito, Byrne (1996a) recorda a bidimensionalidade proposta por Shavelson, Hubner e Stanton (1976) para o autoconceito global, que se divide em autoconceito académico e autoconceito não académico, como refere a figura 3.

Figura 3. Organização hierárquica do autoconceito (adaptado de Shavelson, Hubner e Stanton, 1976).



As representações que o sujeito constrói de si-mesmos partem do desempenho em situações específicas e são organizadas em representações mais genéricas que acabam por influenciar o autoconceito global que se torna cada vez mais diferenciado ao longo do desenvolvimento (Costa, 2001). Diferentes estudos encontram correlações positivas entre o autoconceito e o sucesso académico (Wylie, 1979; Graven e outros, 1991). Assim, os resultados reafirmam a importância do autoconceito e a percepção escolar do aluno sobre o seu rendimento académico. A experiência escolar tem um papel crucial na formação das autopercepções dos alunos. Neste sentido, segundo Elbaum e Vaughn (2001), os alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam um risco elevado. Por outro lado, no estudo de Kloomok e Cosden (1994) é ressaltado que as dificuldades de aprendizagem se repercutem apenas no autoconceito académico. Os alunos com dificuldades de aprendizagem são caracterizados por um autoconceito mais negativo apenas no domínio académico, não diferindo dos alunos sem dificuldades de aprendizagem em outros domínios do autoconceito (Peixoto, 2004; Senos, 1997; Alves e Peixoto, 2002). Strein (1993), citado por Costa (2001, p. 123) considera que o autoconceito académico tem uma “dimensão descritiva (“eu gosto de...”, por exemplo) e avaliativa (“eu sou bom a ...”, por exemplo), tendendo a centrar-se na competência académica”.

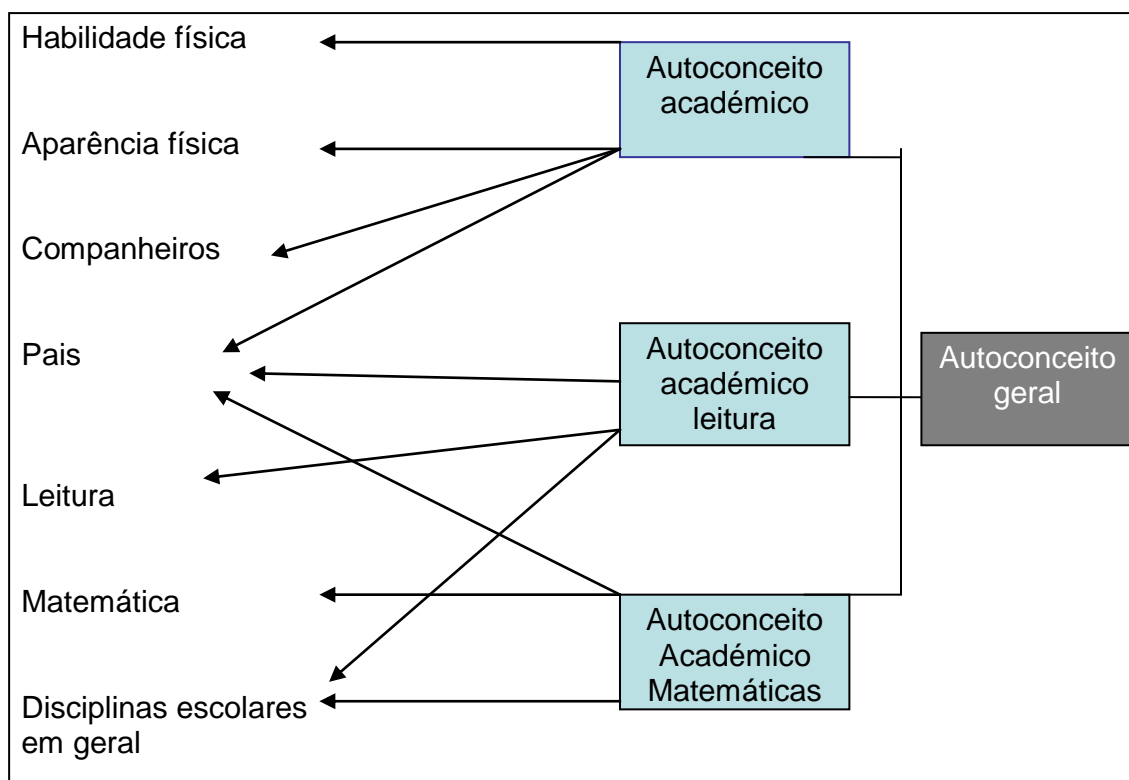
Há autores que defendem que os alunos com um autoconceito baixo apresentam mais dificuldades na escola e vice-versa (Black, 1991; Carlton, 1981; Hattie e Marsh, 1996; Swann, 1996, citados por Hay, 1998). Hay (1998), refere-se ao autoconceito em educação, nomeadamente às características dos alunos com baixo ou alto autoconceito; conclui que os alunos com um autoconceito alto, quando comparados com os alunos com um autoconceito baixo, envolvem-se mais nas discussões da sala de aula, são mais confiantes, mais populares com os seus colegas, mais persistentes a executar as tarefas, estão menos receosos em discordar, são menos sensíveis à crítica, são menos passivos e menos ansiosos, relacionam-se mais e melhor com os seus pais e expressam melhor as suas próprias opiniões. Osborne (1996, citado por Hay, 1998) considera urgente os investigadores reverem as características educacionais dos alunos com um alto e baixo autoconceito e

atribuírem um significado ao autoconceito de acordo com o desenvolvimento dos alunos. Coopersmith (1967) afirma que um aluno que tem um autoconceito elevado este está associado às suas características educacionais e psicológicas positivas (Bachman e O'Malley, 1984; Campbell e Fehr, 1990, citado por Hay, 1998).

Estudos mostram que uma das fontes do autoconceito dos alunos, principalmente do autoconceito académico, é a percepção que os professores têm dos seus comportamentos escolares (Maples, 1984; Musitu, 1982, 1984, citados por Veiga, 1995). As expectativas positivas dos professores face aos alunos podem compensar os efeitos negativos de uma situação familiar pouco participativa no rendimento escolar (Rich e Rothchild, 1979) ou no autoconceito académico (Musitu, 1984; Rich e Rothchild, 1979). Os estudos de Rosenthal e Jacobson (1968, p. 253) sugerem que as imagens que os professores têm dos alunos podem condicionar “a confiança nas suas próprias possibilidades, as suas motivações, a sua maneira de aprender e as suas aptidões”. Veiga (1995, p. 54) refere que quando as expectativas dos professores são negativas, “o aluno seria menos favorecido, menos elogiado quando dá respostas correctas e mais criticado pelas más respostas. Inversamente, o professor beneficia e louva mais os alunos acerca dos quais tem uma representação positiva”. Oerter (1989, citado por Veiga, 1995) refere que o professor interpreta diferentemente o mesmo comportamento de acordo com as percepções que tem dos alunos.

Em suma, a percepção que o indivíduo tem sobre as diferentes disciplinas, o tipo de relação que mantém com os professores, a relação que mantém com os colegas, a vontade de ajuda e reforço proporcionado pelos educadores condiciona uma maior ou menor motivação escolar e de maneira indirecta um menor autoconceito numa determinada situação concreta ou numa tarefa específica a desenvolver (Byrne, 1996a). O autoconceito académico é multidimensional e hierarquicamente organizado. As correlações com o desempenho académico são mais elevadas quando se mede a correlação entre o autoconceito específico para uma área e o desempenho nessa área (Costa, 2001), como se observa na figura 4.

Figura 4. Modelo hierárquico do autoconceito (adaptado de Marsh e Shavelson, 1985).



2.5.3. Dimensão social

Como já se referiu é importante ter em conta a motivação escolar e concretamente a motivação do rendimento ou sucesso académico como elemento potenciador de condutas dirigidas para atingir metas de aprendizagem. O estabelecimento de metas permite que os jovens melhorem através da aprendizagem de conhecimento o sentimento de auto-eficácia nas tarefas escolares e o autoconceito académico, assegurando indirectamente uma boa auto-estima. Bandura (1986) considera que a auto-eficácia descreve a forma como os sujeitos avaliam a sua capacidade de controlar uma determinada situação. O contexto de interacção é um aspecto que favorece o jovem a sentir-se mais auto-eficaz socialmente e, assim, melhora o seu autoconceito.

O autoconceito de um indivíduo forma-se e desenrola-se como consequência da interacção com os outros (Jacob, 2001 e Super, 1990). Os outros constituem uma importante fonte de informação e de formação da imagem de si-mesmo que o indivíduo chega a formar (Berndt e Burgy, 1996). Assim, a teoria interaccionista

social com nível de compreensão social repercute o autoconceito de várias formas. Em primeiro lugar, o indivíduo apresenta um determinado autoconceito de acordo como os outros o vêem; o conhecimento exacto de como nos vêem os outros, em especial pais e amigos, e porque essa percepção é parte integrante do conhecimento sobre si-mesmo. Em segundo lugar, o autoconceito está em função de como se vê ele mesmo em interacção com os outros: pais, professores, amigos, como se autoavalia e como se compara com os outros de maneira inter e intra pessoal. A construção social do autoconceito é claramente demonstrada por vários estudos os quais encontram uma relação significativa entre auto-descrições de sujeitos e hetero-avaliações de outros significativos (Eccles, 1993; Marsh e Craven, 1991; Pierrehumbert, Plancherel e Jankechcarea, 1987, citados por Peixoto, 1998). No que se refere à auto-estima esta parece estar dependente do maior ou menor suporte social de que o sujeito dispõe (Harter, 1990, 1993a, 1993b). De acordo com esta autora um fraco suporte social levaria a baixos níveis de auto-estima enquanto valores elevados de auto-estima estariam associados a níveis superiores de apoio social (Harter, 1996). Este suporte pode ser fornecido, fundamentalmente, pela família, pelo grupo de pares, pelos amigos ou pelos professores.

Desta forma, a relação entre conhecimento social e auto-estima é bidireccional. A presença de bons conhecimentos sociais facilita a interacção social e melhora a auto-avaliação pessoal do indivíduo. Marsh e Parker (1984), citados por Byrne (1996a) afirmam que alunos de baixo estatuto sócio-económico que frequentam escolas menos exigentes têm um autoconceito académico mais elevado que alunos de alto estatuto sócio-económico que frequentam escolas exigentes. O'Malley e Bachman (1983) salientam a importância de que, a longo prazo (5 anos), a progressão escolar é influenciada pela proveniência socioeconómica do sujeito.

A importância da dimensão social para a formação do autoconceito é reiterada por uma grande quantidade de estudos (Rosenberg, 1965; Kaplan, 1982; Palmonari, 1990). Estes estudos mostram a influência que a relação com os pais ou a interacção com os outros exerce sobre o autoconceito adolescente.

2.5.4. Dimensão familiar

Os estudos de Maccoby (1992) confirmam que os pais são os agentes mais universais e decisivos na confirmação da personalidade do indivíduo e na sua socialização inicial tanto do ponto de vista cronológico como da sua acção educadora. São os pais e outros familiares próximos, os agentes encarregues de proporcionar resposta às necessidades físicas, psicológicas e sociais do aluno. Se forem bases sólidas e adequadas, permitem ao aluno e ao jovem encontrar uma base de segurança e de estabilidade emocional para explorar e aprender o ambiente, configurando um bom autoconceito e identidade (Peixoto, 2004). É certo que nem todos os contextos familiares transmitem este clima de segurança e estabilidade; um lugar que não assegure um clima positivo dificulta e limita as adaptações pessoais e sociais que o jovem realiza num futuro próximo (Shum e Muñoz, 1997).

O contexto familiar é um pilar que sustenta a formação e o desenvolvimento de “si-mesmo”. A família é considerada como um conjunto de pessoas que interactivam de forma regular e repetida ao longo do tempo. O adolescente necessita de um vínculo, de apoio emocional e compreensão por parte das figuras que exercem o papel parental (Feiring e Taska, 1996). O impacto que a família exerce na construção do autoconceito do adolescente pode ser considerado a diferentes níveis. Por um lado, as avaliações que os diferentes membros da família fazem acerca do adolescente relacionam-se com as representações que o adolescente constrói sobre si-próprio (Marsh e Craven, 1991 e Eccles, 1993). Por outro lado, as próprias dinâmicas das relações familiares vão influenciar as diferentes dimensões do autoconceito. Um dos aspectos das dinâmicas das relações familiares que surge frequentemente associado à construção das representações sobre si-próprio é o suporte emocional fornecido pela família. Assim, Wenz-Gross, Siperstein, Untch e Widaman (1997) mostram que a existência de um baixo suporte emocional por parte da família está relacionado com o baixo autoconceito académico.

Numa interacção familiar óptima, os pais devem estar conscientes da transcendência da sua acção e saber a importância do seu papel educativo que têm como agentes facilitadores do processo de internacionalização dos valores, atitudes

e comportamentos óptimos dos seus filhos. É necessário que os pais procurem e facilitem momentos onde os jovens expressem as suas inquietudes, problemas, opiniões, que permitam uma comunicação clara e directa entre ambas as partes. É muito importante um clima familiar favorável ao diálogo, às expressões afectivas e ao comportamento democrático, prevenindo ou modificando aspectos não correctos no adolescente. Os pais hão-de ajudar os jovens a aprender a solucionar conscientemente os problemas, propondo estratégias cognitivas de resolução de conflitos, para enfrentar possíveis fracassos e para auto regularem a sua conduta (Lord, Eccles e McCarthy, 1994). Do mesmo modo, hão-de valorizar os êxitos pessoais, académicos ou sociais dos seus filhos, otimizando a confiança das suas possibilidades e orientando as novas aprendizagens, criando uma maior autonomia, formação e realização pessoal.

Com efeito, a investigação mostra que a qualidade da relação com a família tem um impacto importante em vários aspectos da vida de um aluno. Entre esses aspectos da vida pode-se referir o ajustamento académico, nomeadamente no que se refere à satisfação com a escola, o lidar com sucesso nas tarefas de desenvolvimento da vida e as representações sobre si-próprio (Pereira, 1995; Harter, 1996; Noller, 1994).

2.5.5. Outras dimensões

Segundo Byrne (1996) podem-se descrever várias posições teóricas relacionadas com o autoconceito. A primeira posição estabelece o autoconceito como um fenómeno unitário e geral. Esta percepção clássica entende o autoconceito como um construto global e estável do próprio *eu*. Rosenberg (1965) indica diferenças entre um conceito geral do autoconceito e um específico. O primeiro associa-o a uma componente mais afectiva, sentir-se bem psicologicamente, enquanto que o segundo implica uma componente cognitiva, ou seja, “um esquema mental de auto eficácia antes da tarefa realizada” (Sureda, 1998, p. 58). Assim, esta visão permite aceder a uma visão de um construto auto conceptual menos global e unitário. Este modelo rígido do autoconceito, pouco a pouco, cai em decadência ao

não poder dar conta da diversidade de manifestações comportamentais que o mesmo indivíduo manifesta (Sureda, 1998). Desta forma, surge uma nova dimensão do autoconceito, um modelo hierárquico.

Shavelson (1976) conceptualizou o autoconceito em função de algumas características:

- ✓ Estrutura organizada através da qual as pessoas categorizam a informação que têm sobre si-mesmas, estabelecendo categorias. As pessoas tendem a construir categorias mais simples da grande quantidade de informação que têm a seu próprio respeito e de as relacionar umas com as outras de forma a atribuir-lhes sentido. Estas informações derivam das inúmeras experiências que as pessoas têm no seu dia-a-dia nas mais diversas situações.
- ✓ Estrutura multifacetada em que as suas facetas concretas reflectem um sistema de categorias adoptado por um indivíduo em função das circunstâncias pessoais, familiares e culturais;
- ✓ Estrutura hierárquica que parte das percepções e das condutas em situações concretas. As percepções e as avaliações de comportamentos nas situações específicas vão permitir inferências que vão ascendendo progressivamente até atingir os níveis superiores;
- ✓ Estrutura com um autoconceito geral estável. À medida que se percorre a hierarquia auto conceptual, o autoconceito converte-se em mais específico e menos estável. Do ponto de vista da avaliação é desejável que o autoconceito seja formalmente estável ao longo do tempo. Esta estabilidade é desejada para que exista bem-estar psíquico e mental. É possível que existam grandes alterações numa faceta particular sem que haja alterações no autoconceito geral. Isto responde, em parte, à necessidade de estabilidade do autoconceito. No entanto, à medida que se desce na organização hierárquica e se alcança o nível das situações específicas, esta estabilidade tende a tornar-se menos precisa (Marsh e Shavelson, 1988; Shavelson e outros, 1976).

Para além destas características, há autores que consideram que o autoconceito é:

- ✓ Desenvolvimental – o autoconceito tende a tornar-se multifacetado à medida que o indivíduo “evolui desde a infância até à idade adulta” (Fox, 1990; Marsh, 1994);
- ✓ Avaliativo e descritivo – o autoconceito possui ao mesmo tempo uma dimensão avaliativa e uma dimensão descritiva, na medida em que os indivíduos se podem descrever a si-mesmos e, concomitantemente, avaliar os seus comportamentos. As pessoas julgam-se através de padrões e também da avaliação que os outros fazem de si (Willis e Campbell, 1992);
- ✓ Diferenciável – as diferentes dimensões do autoconceito estabelecem relações com determinadas variáveis específicas, isto é, o autoconceito académico estará mais relacionado com as actividades escolares e o autoconceito físico mais relacionado com as habilidades físicas.

O autoconceito vai-se clarificando e definindo progressivamente com a idade e a experiência. À medida que um “aluno coordena e integra as partes do seu autoconceito em autoconceito geral pode-se falar num autoconceito multifacetado e estruturado” (Sureda, 1998, p. 59). Para Sureda (1998, p. 61), o modelo de Shavelson, “multidimensional, hierárquico, estável, experimental, valorativo e diferencial, constitui um marco de referência conceptual sólido para dirigir a investigação sobre o autoconceito”. Mas, a natureza multifacetada do autoconceito não era algo concomitantemente aceite. Coopersmith (1967) e Winne (1978) defendem que as facetas do autoconceito estão fortemente dominadas por um factor geral.

Durante as últimas décadas, a perspectiva cognitiva “ênfatiza o funcionamento do autoconceito como um fenómeno multidimensional, de estrutura dinâmica, implicando todos os aspectos do processo de informação social” (Sureda, 1998, p. 67). Para alguns autores, o autoconceito está organizado de forma hierárquica (Cantor, 1983, citado por Sureda, 1998). Para outros, o autoconceito organiza-se, especialmente, numa perspectiva multidimensional (Shavelson, 1976).

O autoconceito numa perspectiva cognitiva processa e organiza a informação relevante de si-mesmo, através das experiências passadas.

Markus e Sentis (1982, citado por Sureda, 1998) diferenciam esquemas universais e esquemas particulares dentro da dimensão cognitiva que tem o indivíduo. Os esquemas universais incluem as características básicas de identidade: nome, sexo, aparência física, relações de parentesco e representações das próprias relações com outras pessoas. Os esquemas particulares integram a independência, a amizade, a cultura, a timidez e a posição económica. Uma outra dimensão do autoconceito é manifestar-se como fonte de motivação. Cantor (1986, citado por Sureda, 1998) sugere que a motivação não pode ser entendida sem uma referência expressa do autoconceito. No entanto, Hattie (1996) propôs realizar uma revisão sobre o modelo conceptual de Shavelson em relação ao autoconceito. Surge o autoconceito físico visto como uma saliência da aparência física e a confiança, apesar de estar ligada com o autoconceito emocional, cobre, em parte a auto-estima geral (Marsh e Hattie, 1996).

Recentes investigações sobre o modelo de Shavelson realizadas por Vispoel (1995) trazem inovações interessantes, na medida em que incorporam no modelo autoconceitos artísticos, nomeadamente, a dança, o teatro, as artes visuais e as capacidades musicais. Vispoel (1995) refere que estas vertentes se integram adequadamente no modelo hierárquico como componentes de ordem superior de factores do autoconceito artístico, diferente dos outros factores de ordem superior, como o autoconceito escolar e o autoconceito não escolar (físico, social e moral). Todos os resultados desta investigação consubstanciam a multidimensionalidade da estrutura do autoconceito. Contudo, a organização hierárquica das suas diferentes dimensões apenas é suportada em parte (Vispoel, 1995).

Super (1990) refere que as aprendizagens que cada indivíduo faz, sejam elas sociais, dos factos ou das ideias, e a formação dos autoconceitos efectuem-se através da interacção do indivíduo com o meio. As percepções sobre si-próprio são formadas através das experiências como envolvimento, com outros significativos e com as atribuições do seu próprio comportamento, e apresenta o autoconceito como tendo diferentes características principais. Estas características são reforçadas por

outros autores em diferentes estudos (Fox, 1990; Marsh, 1994, 1994a). Assim sendo, não existe um autoconceito, mas sim vários autoconceitos, já que este se “altera e se desenvolve ao longo da vida como resultado das experiências de aprendizagem que o sujeito vai vivendo” (Krumboltz e Nichols, 1990, p. 167). O conhecimento “constrói-se a par e passo, ao longo do tempo, com exceção dos reflexos básicos, que são inatos. Estes reflexos dão origem aos esquemas de acção que, por sua vez, se organizam em estruturas cada vez mais complexas, constituindo-se assim em formas cada vez mais adaptados de relação com o meio” (Carvalho, 2001, p.99). Por outro lado, relativamente ao autoconceito em função da idade, as conclusões de Wylie (1979) sugerem não haver bases sólidas que indiquem acréscimo ou decréscimo do autoconceito com a idade. Investigações recentes referem que esta questão é mais complexa do que Wylie parece sugerir. Num estudo longitudinal de grande importância, encetado por O’Malley e Bachman (1983) verifica-se um acréscimo do autoconceito durante a adolescência. Rosenberg (1986) e Simmons (1987) verificaram um decréscimo no autoconceito entre os 12 e os 13 anos de idade. Num estudo longitudinal realizado por Simmons (1987), o autor testou o impacto das modificações biológicas associadas à puberdade e das mudanças de ordem sociológica, como é a entrada na escola secundária, no autoconceito dos jovens. Os resultados obtidos permitiram a conclusão geral de que para a maioria dos adolescentes não há um decréscimo do autoconceito aquando da entrada na adolescência.

A percepção do modo como o indivíduo se vê a si-próprio também é influenciada pelo sexo a que pertence, isto é, feminino ou masculino. De acordo com Kagan (1982), as características que definem os conceitos de masculino e feminino dependem do que está acordado entre os membros de uma mesma cultura. Para Rosenberg (1986), o sexo é em si-próprio uma dimensão importante do autoconceito, provavelmente o mais estável e fundamental de todos os elementos da identidade social. Para além da influência do processo de socialização, na formação do *eu* feminino ou masculino, a conceptualização do indivíduo acerca da sua feminilidade ou masculinidade, é outra vertente determinante na relação

autoconceito e género. O quadro 3 apresenta as várias dimensões do autoconceito e suas características de forma sintetizada.

Quadro 3. Dimensões do autoconceito.

Autores	Dimensões	Características
Burns Fierro Escarti Musitu Harter Klein Hamid	Emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Implica ter em conta diferentes construtos como autoconceito, auto-estima, auto-aceitação e auto-satisfação; • Indica que os sujeitos com alta auto-estima apresentam maior conhecimento social, boa conduta moral, sentido de humor, auto-disciplina e popularidade entre outros iguais.
Stevanato Byrne Musitu Wylie	Académica	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona o autoconceito com a motivação, a adolescência e com o rendimento escolar; • Recorda a bidimensionalidade proposta por Shavelson; • Divide-se em autoconceito académico e autoconceito não académico.
Bandura Jacob Super Byrne O'Malley Bachman Rosenberg Kaplan Palmonari	Social	<ul style="list-style-type: none"> • O autoconceito de um indivíduo forma-se e desenrola-se como consequência da interacção com os outros; • Os outros constituem uma importante fonte de informação e de formação da imagem de si-mesmo que o indivíduo chega a formar; • A relação entre conhecimento social e auto-estima é bidireccional.
Maccoby Marsh Craven Harter Noller Wenz-Gross Widaman Feiring Taska	Familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Os pais são o agente mais universal e decisivo na confirmação da personalidade do indivíduo e na sua socialização; • A família é considerada como um conjunto de pessoas que interactivam de forma regular e repetida ao longo do tempo; • As avaliações que os diferentes membros da família fazem acerca do adolescente relacionam-se com as representações que o adolescente constrói sobre si-próprio.
Rosenberg Shavelson Sureda Coopersmith Winne Cantor Hattie Vispoel Kagan	Outras dimensões	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece o autoconceito como um fenómeno unitário e geral; • Estrutura organizada através do qual as pessoas categorizam a informação que têm sobre si-mesma; • O autoconceito vai-se clarificando e definindo progressivamente com a idade e a experiência; • As aprendizagens que cada indivíduo faz efectuam-se através da interacção do indivíduo com o meio.

Em suma, as dimensões descritas coincidem ao considerar o autoconceito como um construto multidimensional, de estrutura dinâmica, implicando aspectos do processo de interacção social. Também definem estruturas que permitem seleccionar as diversas informações que o indivíduo possui sobre si-mesmo. Do ponto de vista da intervenção educativa é de salientar que as experiências positivas de aprendizagem e as relações com pessoas significativas, como os pais ou os professores melhoram o autoconceito.

2.6. Avaliação do autoconceito

Para avaliar o autoconceito existem variadas formas, uma vez que há diferentes tipos de autoconceito. Assim, o investigador terá primeiramente de optar pelo tipo de autoconceito que vai estudar e, posteriormente, escolher os instrumentos mais adequados àquele estudo. As avaliações do autoconceito são obtidas por “meio da descrição que o indivíduo faz de si-próprio, ou através de inferências feitas por outros sujeitos acerca do autoconceito de determinado indivíduo” (Veiga 1995, p. 36). Os elementos avaliativos correspondem à apreciação ou valorização que o indivíduo faz sobre cada uma das suas características descritas. O indivíduo deve encontrar estratégias para salvaguardar a sua auto-estima como, seleccionar, reinterpretar a informação positiva de si-mesmo e valorizar a sua conduta em função de um grupo que corresponda às suas características pessoais e contextuais.

Existem diversos instrumentos com o fim de avaliarem o autoconceito escolar, podendo os mesmos serem categorizados segundo duas perspectivas:

- Tendo em linha de conta a estrutura organizativa do autoconceito escolar, isto é, se são instrumentos construídos com base num modelo teórico unidimensional do autoconceito (Coopersmith, 1967, Marx e Winnie, 1978, citado por Costa, 2001) ou com base num modelo teórico multidimensional (Veiga, 1995 e Costa, 2001);

- Tendo em linha de conta se representam sub-escalas de um instrumento ou se são um único instrumento (Byrne, 1996b, p. 294).

Segundo Wells e Marwell (1976), a maneira como uma pessoa se percebe e se avalia pode decidir a forma como se relaciona com os outros. Os paradigmas cognitivo-social e desenvolvimentista supõem que “a forma mais adequada de avaliar o autoconceito consiste em perguntar aos próprios sujeitos o que pensam de si-mesmos, até porque, ao entender-se por autoconceito as percepções que o indivíduo tem de si-próprio, esta seria a forma mais válida de o avaliar” (Veiga, 1995, p. 36). Por outro lado, segundo Veiga (1995) a preferência pela utilização do método autodescritivo é notória nas investigações que têm procurado analisar a relação entre o autoconceito e variáveis específicas, sejam escolares, sociodemográficas ou outras.

Uma das posições da corrente fenomenológica é que os sujeitos interpretam de forma diferente os estímulos e que estes adquirem propriedades e significados específicos, conforme as circunstâncias. Mischel (1973, citado por Veiga, 1995, p. 36) refere que “os significados adquiridos pelo estímulo só podem ser conhecidos, determinando o que a pessoa faz verbal e comportamentalmente com ele, tudo parecendo levar a crer que, na tarefa de avaliação, a informação fornecida directamente pela pessoa é a melhor fonte de dados”. Para Wylie (1974, citado por Veiga, 1995, p. 36). Este método é o único que dá acesso ao ponto de vista do próprio sujeito, às suas vivências experienciais, às percepções do indivíduo a seu respeito, tal como foram captadas por ele ao “crer verdadeiramente ser tal como é”. No entanto, as perspectivas cognitivo-social e fenomenológica têm produzido um grande número de investigações e de instrumentos para avaliar o autoconceito.

Quando a auto-avaliação é realizada através de questionários, os sujeitos assinalam os aspectos que correspondem à ideia que têm sobre si-próprio. Desta forma, os “elementos destes instrumentos podem ser adjectivos, frases ou perguntas directas sobre aspectos do autoconceito” (Veiga, 1995, p. 37). Esta perspectiva é a mais utilizada na literatura sobre a avaliação do autoconceito. A perspectiva fenomenológica permite estudar o autoconceito “em termos de modificações das

percepções centrais e secundárias, ao longo da vida dos indivíduos” (Veiga, 1995, p. 38).

2.7. Importância do autoconceito na educação

É normalmente aceite que a construção do autoconceito é mediada socialmente. As relações estabelecidas com outros significativos (nomeadamente com a família e com a escola) são particularmente importantes para a construção de um autoconceito positivo (Peixoto, 2004). A qualidade das relações estabelecidas surge, também, frequentemente associada ao rendimento académico. O rendimento académico introduz diferenças nas dimensões académicas do autoconceito.

Como enfatiza Alencar (1985), o autoconceito tem sido apontado como uma variável que tem influência no aproveitamento académico, na motivação para o estudo e no comportamento da sala de aula. A formação do autoconceito é um processo lento que se desenvolve nas experiências pessoais com a relação dos outros ao seu comportamento. Deste modo, a maneira como os outros reagem ao seu comportamento, aprovando-o ou desaprovando-o, influencia as características do autoconceito que o aluno desenvolverá. Um aluno que vivencia várias experiências de fracasso escolar tem uma baixa expectativa de sucesso, pouca persistência na realização das tarefas e apresenta um baixo autoconceito. Assim, os alunos apresentam pouca motivação e sentimentos negativos em relação à escola, às tarefas escolares e também em relação a si-mesmos (Alves, 1995).

Conforme Rappaport (1981), na idade escolar o aluno começa a experimentar situações e vivências que terão implicações na formação do seu autoconceito, no sentido de se sentir apta, produtiva e competente na realização das suas tarefas ou não. O autoconceito é, sem dúvida, o mais importante julgamento que o ser humano faz, pois pode ser responsável tanto pelo sucesso como pelo fracasso nas mais diversas áreas da sua vida familiar, pessoal, afectiva, profissional e estudantil. Relaciona-se com os sentimentos de competência pessoal e de valor pessoal. Quando o autoconceito é elevado, o sujeito sente-se adequado à vida, competente e merecedor. Ao contrário, com um baixo autoconceito sente-se errado como pessoa,

inadequado à vida, podendo apresentar sentimentos de culpa, dúvidas e medos exagerados (Stevanato e outros, 2003). Um autoconceito médio pode apresentar oscilações, ou seja, existem momentos em que o sujeito se sente mais adequado e em outros menos, o que é perfeitamente normal.

A entrada na escola significa para os alunos uma grande ampliação da sua esfera de relações e para a qual eles trazem uma história de experiências anteriores que lhes permitiram desenvolver uma determinada visão sobre si-mesma. Neste sentido, a escola contribuirá para a configuração do autoconceito geral do aluno, bem como para o desenvolvimento de um dos aspectos específicos, o autoconceito acadêmico, referente às características e capacidades que o aluno acredita possuir em relação ao trabalho acadêmico e ao rendimento escolar. Então, o aluno recebe avaliações dos seus professores sobre as suas habilidades e sucessos acadêmicos e, com base nelas, constrói uma visão de si-mesmo como aluno (Cubero e Moreno, 1995). Desta forma, são os resultados positivos ou negativos que irão contribuir para conformar o seu autoconceito acadêmico. Um aluno que fracassa na aprendizagem tende a ter baixas expectativas de êxito, escassa persistência perante as actividades escolares e desenvolve um baixo autoconceito (Cabanach, 1994; Montgomery, 1994). Como consequência produz-se uma redução dos níveis de motivação e criam-se sentimentos negativos sobre o trabalho acadêmico e sobre si-mesmo. A imagem que cada um tem de si-mesmo e as expectativas que dela derivam são poderosos agentes reguladores dos processos motivacionais e de regulação do próprio comportamento.

Cabanach e Arias (1998) afirmam que as experiências negativas quando se repetem frequentemente por um longo período diminuem o autoconceito escolar dos alunos, as suas expectativas de auto-eficácia, a sua motivação e o seu esforço, provocando um comportamento inadequado. O desenvolvimento psicológico do ser humano dá-se ao longo de toda a sua existência, porém é durante a infância que o indivíduo agrega as principais aquisições concernentes à organização da personalidade que o instrumentalizam para a vida. Tais aquisições são resultantes das trocas constantes do indivíduo com as contingências do meio em que se encontra inserido. Jacob (2001) afirma que o aluno experimenta e regista um leque

de vivências afectivas que fornecem uma série de elementos para a formação da sua concepção a respeito das suas capacidades, habilidades e importância para as pessoas que com ele convivem. Estas interações contínuas de percepções reflectem-se na imagem que o aluno faz de si-mesmo e na construção da sua identidade, constituindo-se como a principal fonte de trocas ao longo do seu desenvolvimento. À medida que o aluno vai crescendo as suas trocas com o ambiente vão ficando cada vez mais diferenciadas e diversificadas e o seu universo de relações e pessoas de outros contextos torna-se fonte de troca afectiva e de reforço.

O autoconceito pode ser profundamente abalado na adolescência, principalmente quando a estrutura emocional do sujeito é mais frágil, tornando mais difícil lidar com as mudanças. A adolescência caracteriza-se por transformações orgânicas, emocionais, intelectuais e sociais inerentes ao processo de desenvolvimento humano. Deste modo, é necessário uma atenção especial na escola para os jovens que se encontram nesta faixa etária. Por outro lado, os professores podem auxiliar o jovem a constituir um autoconceito sadio, levando-o a observar em si-mesmo os seus potenciais, os seus dons, bem como as suas limitações reais (Muñoz, 2001). Através da observação atenta do seu comportamento é possível verificar quais os mecanismos de defesa que estão envolvidos e quais os conflitos subjacentes. Cabe, pois, aos pais, professores e orientadores pedagógicos a observação atenta do comportamento do jovem para compreendê-lo e auxiliá-lo tanto no reconhecimento como na elaboração dos seus conflitos (Peixoto, 2004). Para acompanhar e compreender o ser humano na sua educação e na sua aprendizagem é necessário pois, percebê-lo na sua totalidade: na maneira como age, como se expressa, como sente, como pensa. Isso requer que se entre em contacto com o seu viver, em diferentes momentos e situações.

Por outro lado, a escola coloca o aluno em contacto com novos conteúdos e com outras pessoas, proporcionando novas vivências interactivas. Assim, a instituição escolar intervém não só na transmissão do saber científico organizado culturalmente, como influi em todos os aspectos relativos aos processos de socialização e individualização do aluno, sobretudo no que se refere ao autoconceito

e à construção da autonomia do aluno. À medida que o aluno é solicitado a executar as tarefas propostas na escola e se sente capaz e habilitado, desenvolve o senso de realização e constrói uma visão mais positiva de si-mesmo, o que influencia a sua motivação e as suas atitudes em relação ao estudo e à própria escola. No entanto, se o aluno vivencia as exigências académicas como algo punitivo há a instalação de sentimentos de incapacidade que “culminam no desenvolvimento de uma identidade marcada pelo senso de inferioridade e fracasso frente às exigências e expectativas do meio” (Jacob, 2001, p. 98). Considerando que as vivências do processo de aprendizagem influenciam as percepções que os alunos têm a respeito de si é importante enfatizar a relevância do papel do professor, uma vez que ele representa a figura mais importante de transmissão de padrões e expectativas sociais.

Em suma, o autoconceito surge como um construto de grande utilidade, uma vez que permite conhecer o que o indivíduo pensa de si-próprio como também explica alguns dos seus comportamentos. Como já se referiu, não é fácil a delimitação dos termos autoconceito e auto-estima, visto que muitas vezes se confundem. São dois construtos que se encontram interligados. Neste capítulo, para além de clarificar estes dois termos procurou-se também apresentar algumas perspectivas e dimensões do autoconceito. Através das descrições feitas pelo indivíduo de si-próprio e através das descrições feitas pelos outros obtém-se a avaliação do sujeito sobre si-mesmo. Desta forma, referiu-se também à avaliação do autoconceito. Uma vez que o autoconceito está relacionado com a educação, então debruçou-se ainda sobre esta temática.

No capítulo seguinte pretende-se referir os comportamentos de profissionalidade docente dos professores, procurando definir este termo e abordá-lo face à cidadania docente, tendo em conta as mudanças constantes da sociedade. Também se pretende referir a importância da profissionalidade docente no âmbito da escola, dos alunos e dos próprios professores. Procura-se apresentar vários conceitos de um bom professor, bem como referir a satisfação e o descontentamento dos professores. Ainda nesse capítulo procura-se relacionar a profissionalidade docente com a formação dos professores.

Capítulo 3. A Profissionalidade Docente

Neste capítulo começa-se por definir o termo profissionalidade docente e relacioná-lo com os desafios da sociedade. Muitas vezes, os termos profissionalidade docente e cidadania docente são referidos como sinónimos, procura-se, pois, clarificá-los. Pretende-se referir a importância dos comportamentos de profissionalidade docente no âmbito da escola, dos alunos e dos próprios professores. Face à dificuldade de encontrar um único conceito para um *bom professor* apresenta-se vários. Como a satisfação profissional desempenha um papel fundamental para obter bons resultados (Chase, 1985; Reyes, 1990, citado por Jesus, s/d) procede-se a essa análise. Por último, irá relacionar-se a profissionalidade docente com a formação de professores.

A profissionalidade docente aparece relacionada com o comportamento de cidadania docente. Aparece caracterizada por contribuir para a eficácia do ensino e da escola. Estes comportamentos são entendidos como “acções que ajudam a modelar o contexto organizacional, social e psicológico em que as tarefas formais” dos sujeitos se desenvolvem, contribuindo, desta forma, para a eficácia das escolas e para o sucesso dos alunos (Rego, 2003, p. 202). A importância do estudo dos comportamentos de profissionalidade docente, percepcionados por alunos com diferentes idades assenta em vários pilares, com destaque para a consideração da profissionalidade inferida como núcleo de valorização dos professores enquanto referências do desenvolvimento e das aprendizagens dos alunos (Veiga, 2005).

3.1. Conceito de profissionalidade docente

O conceito de profissionalidade que se delineia, calcado na reflexão do professor sobre sua própria experiência: "O professor forma a si-mesmo mais do que é formado" (Nóvoa, 1994, p. 15), "... aprende na acção e reflectindo sobre ela" (Gomez, 1992, p. 110), tem implicações decisivas na formação dos profissionais da educação. Os profissionais não podem ser considerados uma massa amorfa, objecto de acção e de formação exteriores a eles próprios. A formação profissional não se

pode mais reduzir aos espaços formais e escolarizados, organizados com esse fim. Ela precisa ser concebida como algo que se pode dar antes, durante e depois do processo formal, como "espaços de reflexão sobre o próprio trabalho" (Gomez, 1992, p. 33). Ou seja, precisa ser concebida como processo de desenvolvimento que se inicia no momento da escolha da profissão, percorre os cursos de formação inicial e se prolonga por todos os momentos de exercício profissional ao longo da carreira, incluindo as oportunidades de novos cursos, projectos e programas de formação continuada. Desta forma, são momentos igualmente formadores do profissional em ensino: a história de vida, as experiências e os contextos que antecederam a escolha da profissão, os cursos de formação inicial, os diferentes momentos de exercício da profissão e, finalmente, as condições e os contextos nos quais tais momentos se efectivam.

Roldão (2000) considera que a profissionalidade caracteriza aqueles agentes de actividade social que se podem identificar por “uma função social autónoma e reconhecível, a posse e a produção de um saber específico para o desempenho dessa função, a competência reflexiva sobre a própria actividade e a reciprocidade e trocas entre parceiros de profissão” (Roldão, 2000, p. 5).

A percepção que os professores aprendem a ter de si-mesmos como intelectuais e a identificação do trabalho que realizam como uma actividade em busca de conhecimento, a partir de parcerias com os seus próprios pares e com outros profissionais, podem ajudá-los a romper as condições que restringem as suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional, além de os ajudar a “levar para dentro da escola, forças que os auxiliem na luta pelas condições materiais e ideológicas que lhes permitam agir como intelectuais” (Giroux, 1988, p. 50).

O discurso da profissionalidade está hoje largamente difundido, sendo cada vez mais evidente que é sobre ele que se irá construir o novo ideal para a profissão docente. Mais profissionalidade docente significa no novo discurso, maior sucesso das escolas, o que se traduzirá em maior desenvolvimento social e económico. A profissionalidade esconde, para muitos analistas, a nova estratégia de mobilidade social ascendente dos professores, com a qual pretendem alcançar um melhor *status* e mais poder. Os comportamentos de profissionalidade docente são as “condutas

atribuídas e ligadas à função de instrução e, portanto, esperadas como devendo ocorrer numa relação de ensino/aprendizagem” (Veiga, 2005, p. 22). A crescente complexidade e diversidade das actuais sociedades exige da parte dos professores uma ampla preparação profissional e uma maior autonomia para enfrentarem gravíssimos problemas (Cosme, s/d), tais como:

- A concentração de populações de alto risco nas zonas mais desfavorecidas, os quais se tornam em zonas de educação prioritárias;
- A diversificação cultural e étnica do público escolar que põe em questão as didácticas e os métodos tradicionais de ensino;
- A heterogeneidade dos saberes escolares com uma enorme diversidade de exigências nos diferentes cursos;
- A indefinição na divisão do trabalho educativo, nomeadamente entre os professores e as famílias. À medida que se assiste à demissão das famílias da educação crescem as exigências do país junto das escolas para que estas os substituam nas suas funções tradicionais;
- A inflação e renovação rápida dos saberes, não apenas desorganiza os conteúdos dos cursos, mas também exige uma formação permanente dos professores;
- O desenvolvimento de "escolas paralelas" (comunicação social e informática) invadiu a sociedade não apenas com imagens, mas também com informação e formação, concorrendo directamente com os saberes mais sistematizados e menos apelativos difundidos pelas escolas;
- A perspectiva de desemprego, crise de valores e sociedade dual, que favorecem a degradação do trabalho escolar;
- O alargamento da base de recrutamento social dos alunos para cursos mais exigentes, o que impõe metodologias de aprendizagem mais diversificadas, mas também professores mais aptos para lidarem com grupos de alunos de proveniências e formações muito heterogéneas.

A diversidade destas situações e a sua premência social exigem não apenas um sistema de ensino muito descentralizado, mas também uma grande autonomia dos

seus agentes. Ser professor implica a aprendizagem de uma profissão caracterizada por saberes muito diversos que vão do humano e relacional ao cognitivo e prático. O ser professor é viver na complexidade (Carlgren, 2002), no desafio permanente da melhoria, na multidimensionalidade do agir e pensar, na interrogação constante que a sociedade do conhecimento lhe coloca. É nesta sociedade do conhecimento e da informação que nascem novos desafios para a construção da profissionalidade docente (Hargreaves, 2004), progressivamente pautada por critérios que de modo algum podem ignorar o humano e o profissional.

Assim, o principal desafio que a sociedade do conhecimento nos coloca não é o de seguir a uniformidade da formação docente, a standardização de competências, mas o de problematizar o docente como pessoa, que luta continuamente pela construção de uma profissionalidade deliberativa, libertando-o dos propósitos das seitas da formação para o desempenho (Hargreaves, 2004), unicamente voltadas para o lado cognitivo da aprendizagem. Ser professor é admitir que há novos modos de olhar para a riqueza que existe no interior das escolas. Percorrer este caminho é uma luta que professores e formadores têm de travar, sabendo-se que a profissionalidade docente é algo que nos compromete com a qualidade dos processos de aprendizagem dos alunos. Na verdade, aquilo que caracteriza um profissional pleno é uma função claramente reconhecida socialmente, que o distingue de outros profissionais e lhe dá individualidade social. Nesta linha de reflexão, para Roldão (2000) o que distingue e caracteriza efectivamente um professor, no plano profissional é a função de ensinar, ou seja, o modo de fazer aprender alguma coisa a alguém.

Neste difícil processo de construção da profissionalidade docente, com contrariedades muito diferentes tanto ao nível das escolas quanto ao nível das administrações educativas, debate-se o ser professor no palco da burocracia das tarefas e da sua “funcionarização”, como se fosse uma actividade susceptível de aparecer num “guia eficiente de formar professores” (Pacheco, 2004, p. 27). De modo a contrariar esta visão profissionalizante do docente, diremos que o docente tem que ser formado a partir de uma base epistémica comum (Jackson, 1968), ou de um conhecimento base de ensino (Shulman, 1987). Todavia, tal natureza exige a

consideração da escola como um dos contextos de formação, na medida em que existem saberes cujo processo aquisitivo se processa a partir de uma prática pedagógica real.

Neste caso, o processo formativo do professor encontra na prática profissional não só o contexto de consolidação de um mundo de crenças próprio, pois, como os professores definem e estruturam o seu mundo de crenças a partir do contacto com a realidade escolar (Pacheco, 1995), mas também o campo permanente de (re)construção da sua profissionalidade. É, por isso, que na formação de um professor se regista um processo metacognitivo, isto é, um processo de articulação da teoria com a prática em que a actividade de conhecimento se torna objecto de reflexão (Doly, 1999). Vários estudos têm-se debruçado sobre o tema da profissionalidade docente a fim de captar os desenvolvimentos históricos que vêm configurando o trabalho docente e os discursos sobre profissionalidade (Robertson, 2002; Lawn, 2001; Hargreaves; Goodson, 1996, citado por Garcia e outros, 2005).

3.2. Profissionalidade docente e desafios da sociedade

As modificações crescentes da sociedade fazem com que a profissão docente, aprofunde a sua formação e melhore o seu desempenho profissional, procurando que a estrutura escolar seja flexível e adaptada às possibilidades e necessidades individuais dos alunos (Alarcão, 1998).

Passou-se de uma sociedade monocultural para uma sociedade multicultural, multiétnica e plurilingue. Este incremento do multiculturalismo criou necessidades educativas, tanto de escolarização como de formação, gerando alguma tensão nas escolas e nos professores. No sentido de abordar e minimizar estas novas realidades sociais, os professores introduziram um conjunto de inovações que de forma parcial ou integrada em reformas pretendem enfrentar adequadamente esta nova situação (Carlgren, 2002). Muitas das nossas escolas introduziram alterações nos currículos, na forma como os professores desenvolvem a sua acção, assim como no tratamento e reconhecimento da diversidade dentro da sala de aula. No entanto, as nossas escolas sentem alguma dificuldade em adaptar-se à evolução da sociedade.

A escola deve ser capaz de educar na vida e para a vida, superando enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocráticos (Muñoz, 2001). Assim, a escola deverá ser capaz de ensinar o indivíduo dentro dos conceitos da cidadania, sensibilizando-o para a vida em sociedade, de forma que este defenda os valores da democracia, da solidariedade, da igualdade e do multiculturalismo. Se a educação dos alunos se torna um acto mais complexo, a profissão de professor também o será, visto que essa complexidade se vai incrementando através das mudanças vertiginosas nas estruturas científicas, sociais e educativas que são as que dão apoio e sentido ao carácter institucional do sistema educativo (Carlgren, 2002 e Hagemeyer, 2004). Logo, o acto de educar e a profissão docente tiveram de se desenvolver num contexto marcado pelas modificações sociais e científicas. Desta forma, a educação e a profissão docente têm lugar numa sociedade em mutação permanente, com um rápido desenvolvimento científico. A sociedade mudou rapidamente, obrigando-nos a reconceptualizar a forma como o professor desenvolve a sua acção educativa e a forma como põe em prática determinados conhecimentos profissionais. É necessário que o professor abandone a transmissão unidireccional de conhecimentos e se torne um profissional reflexivo, relacional, ético e colegial, o que permite o desenvolvimento de novas estratégias de ensino, de planificação e de avaliação adaptando assim as tarefas educativas à diversidade da sala de aula (Ryan e Cooper, 1984).

Ser professor é uma actividade profissional de cariz sócio-relacional, uma actividade plena de posicionamentos éticos e morais cuja finalidade é a educação democrática dos cidadãos, de forma a se evitar uma educação repressiva e discriminar ou excluir qualquer aluno de uma educação adequada. Com a crescente complexidade social e educativa houve a necessidade de abandonar o individualismo docente. Por isso, todos os esforços vão no sentido de promover a colaboração pedagógica entre os professores (Seco, 2001). Esta colaboração aponta no sentido de construir um conhecimento profissional colectivo, procurando-se desenvolver nesta etapa os instrumentos intelectuais, de forma a facilitar as capacidades reflexivas e colectivas sobre a prática docente e cuja meta principal é

aprender a interpretar, a compreender e a reflectir sobre o ensino e a realidade social.

Devido às grandes mudanças que se têm vindo a verificar desde o século passado, os professores sentem que a sua actividade não é tão valorizada pela sociedade (Hagemeyer, 2004). Esta falta de valorização é provocada pela incapacidade que os professores sentem em responder aos novos desafios, lançados por uma sociedade em mutação constante. Tentativas de resposta às novas exigências e intenções de provocar mudanças nas escolas não faltam. No entanto, deparam-se com uma profissão nobre mas onde os investimentos demoram a dar os seus frutos.

3.3. Profissionalidade docente versus cidadania docente

Já algum tempo que a cidadania tem vindo a ocupar, progressivamente um lugar de destaque entre as preocupações de todos, a vários níveis (social, político, económico e educativo), tornando os cidadãos mais participativos. Estas preocupações reflectem-se nos “modelos que colocam o professor ante a difícil missão de ensinar ... cidadania aos jovens” (Rego e Sousa, 1999, p. 57).

Quando se fala de comportamentos de cidadania dos professores pressupõe actos de ajuda e encorajamento de colegas, o auto-desenvolvimento, a participação activa em projectos escolares e relações de cortesia com todos os elementos da Comunidade Escolar. Segundo Rego e Sousa (1999, p. 62), “os comportamentos de cidadania dos professores contribuam para a eficácia e sucesso das comunidades educativas em que tais condutas ocorrem”. Existem já estudos publicados sobre os comportamentos de cidadania dos professores e que apontam para o seu impacto positivo (Koh, Steers e Terborg, 1995, citado por Rego e Sousa, 1999). Rego (2003, p. 34) define comportamentos de cidadania docente como “comportamentos tendencialmente discricionários (não “obrigatórios”), não directa ou explicitamente reconhecidos pelo sistema de recompensa formal”, o que influencia o desempenho académico dos estudantes e um bom funcionamento da escola.

Lee Iacocca enuncia que “a competitividade de um país não começa na fábrica ou no laboratório de engenharia, mas na sala de aula” (citado por Rego, 2003, p. 32). Refere ainda que “não há lugar algum onde os resultados positivos da gestão da qualidade total sejam mais necessários do que ... na sala de aula” (citado por Rego, 2003, p. 32). Por outro lado, para que haja uma educação para a cidadania activa e democrática é necessário que a escola assuma as suas responsabilidades de ser ela própria alvo de questionamento, de forma a privilegiar a participação de cidadãos activos e conscientes.

Figueiredo (2000, p. 101) define cidadania como “o vínculo jurídico-político que, traduzindo a relação entre um indivíduo e um estado, o constitui perante esse estado num conjunto de direitos e obrigações. E a cidadania não se impõe, mas constrói-se, organizando-se como tarefa que deve ser, afinal, o próprio cerne da educação dos alunos e jovens em fase de formação da sua personalidade e que se pretende que sejam cidadãos responsáveis”. Segundo o autor, o conceito de cidadania é a qualidade do cidadão, ou seja, do indivíduo pertencente a um estado livre, com os seus direitos civis e políticos e sujeito a todas as obrigações inerentes a essa condição. Educar é, hoje, uma tarefa de enorme exigência que obriga a uma actualização permanente. A escola, que não esgota a educação mas é o seu centro, reflecte todas as crises e contradições do nosso tempo e da nossa sociedade. Educar para a cidadania é tornar os cidadãos aptos a escolher e a participar na vida da sociedade. Deste modo, a cidadania obriga a olhar o mundo que nos rodeia, com olhos de ver, para assumirmos as identidades e as diferenças, a pluralidade de pertenças e o sentido de uma participação efectiva. Educar é despertar. Ser cidadão é estar desperto. A cidadania é um exercício de educação permanente. As responsabilidades da cidadania consistem no cumprimento de direitos e deveres.

Uma das ideias mais importantes na definição de cidadania diz respeito ao enunciar da questão de cidadania como práticas, em vez da mera designação de cidadania como pacote de direitos e deveres. A concepção de cidadania implica direitos e deveres. Mas da ênfase nos direitos assiste-se ao despertar da necessidade de repensar as responsabilidades. Assim sendo, a cidadania é um estatuto que medeia a relação entre o indivíduo e a comunidade política, ao mesmo tempo que

fornece as bases para as interacções entre os indivíduos dentro da sociedade. Educar para a cidadania implica educar para a consciencialização da relação recíproca entre direitos e deveres. Direitos e deveres não são pólos de uma dicotomia mutuamente exclusivos, mas sim complementares (Carlgren, 2002).

Por outro lado, há autores que salientam a importância de um maior conhecimento do pensamento dos alunos acerca dos professores (Leinhardt, 1993; Korthagen, 1998; Calderhead, 1996, citados por Veiga e outros, 2005). Existem estudos que referem o impacto que o comportamento dos professores tem sobre o desempenho escolar dos seus alunos (Almeida, 1995; Rego, 2003; Veiga 2001). Os autores Skarlichi e Latham (1995, citados por Rego e Sousa, 1999) e Rego (2003) salientam a falta de estudos acerca de comportamentos de cidadania docente.

Uma revisão da literatura especializada permite verificar não só que o conceito de cidadania variou ao longo da história, mas que actualmente continua a variar de autor para autor. Para Rego e Sousa (1999, p. 58), o comportamento de cidadania do professor é um conceito cuja definição se pode desenhar a partir do conceito de “comportamento de cidadania organizacional”, ou seja, partindo de contextos organizacionais, os comportamentos de cidadania docente aparecem entendidos como “acções que contribuem para modelar o ambiente organizacional, social e psicológico em que as tarefas formais dos sujeitos se desenvolvem, concorrendo para a eficácia das escolas” (Podsakoff e Mackenzie, 1997, citado por Veiga, 2005) e, assim, para o sucesso dos alunos. Engloba os actos de ajuda e encorajamento de colegas, o auto-desenvolvimento, a participação activa e desinteressada em projectos escolares, a cortesia nas relações com colegas, alunos e funcionários e a disponibilidade para atender os pais.

Na literatura, as categorias mais citadas de comportamentos de cidadania organizacional, como “ajuda, conscienciosidade, cortesia, desportivismo e virtudes cívicas, são aplicáveis com as devidas adaptações”, aos comportamentos de cidadania do professor (Rego e Sousa, 1999, p. 58). Com estas categorias comportamentais pretende-se fomentar a participação na vida escolar, promover o diálogo, ajudar os alunos a serem parte interveniente no desenvolvimento da aula, alertar para o sentido prático das coisas, recorrer a exemplos práticos para ilustrar as

matérias leccionadas, relacionar as matérias com aspectos da vida quotidiana, leccionar com método, rigor e seriedade, expor a matéria de modo organizado, tratar os alunos com dignidade e respeito, não marginalizar certo tipo de alunos e ser cortês no relacionamento, dentro e fora da sala de aula (Ryan e Cooper, 1984). É legítimo admitir que os comportamentos de cidadania do professor contribuem para a eficácia da comunidade escolar. Por exemplo, os professores que não se limitam a “cumprir o horário” e a “despejar o programa” – mas ao contrário, se empenham na vida da escola – representam um capital precioso para o sucesso das instituições em que exercem as suas funções, dos respectivos intervenientes e da comunidade envolvente. É, pois, imprescindível cativá-los, apoiá-los, incentivá-los e promovê-los (Rego e Sousa, 1999). Numa recente publicação de Patrício e Sebastião (2004, p. 41), a profissionalidade está intimamente relacionada com o “fazer bem feito”; dignifica o tipo de actividade feita e quem a faz com competência e responsabilidade; o comportamento de profissionalidade está, ainda, envolvido de um forte sentido ético.

A opção pelo termo *profissionalidade* em vez do termo *cidadania* prendeu-se, também, com o facto de os comportamentos avaliados se enquadrarem nas tarefas inerentes à função de ensino. O papel fulcral de um professor é ensinar, a que está subjacente não só a transmissão de conhecimento, mas também a criação de todas as condições para que os alunos possam aprender.

3.4. Importância da profissionalidade docente

A profissionalidade docente está relacionada com os comportamentos desempenhados pelos professores no seu local de trabalho, contribuindo desta forma para um maior sucesso das escolas. A redefinição do trabalho dos professores é advogada, por um lado, como uma forma de reforçar os poderes dos professores e das escolas e, por outro, como uma solução para problemas respeitantes à eficiência e responsabilização no sector público. A redefinição do trabalho dos professores tem sido vista como uma passagem da profissão docente, enquanto “cultura de trabalho implícita, tácita, artesanal e oral, para uma cultura de trabalho explícita, discursiva,

teoricamente fundamentada e escrita” (Carlgren, 2002, p. 117). Por um lado, há imagem da profissionalização dos professores, do desenvolvimento escolar e do reforço dos poderes dos professores como “a transição de uma visão técnica para uma visão profissional do ensino” (Murphy, 1993, p. 15). Por outro lado, focar metas e resultados implica um racionalismo técnico, transformando a educação num processo técnico. Assim sendo, será importante compreender a importância da profissionalidade docente para a escola, para os alunos e para os próprios professores.

3.4.1. Profissionalidade docente no âmbito da escola

A reconstrução dos professores transforma profissionais, com referências sólidas e com um código de ética profissional, em técnicos de sala de aula que transmitem e avaliam um currículo que foi desenvolvido por terceiros. É na escola que se ganha o sentido duradouro de que somos cidadãos pertencentes a uma comunidade democrática. É na escola que tomamos consciência de que pertencemos a uma Europa que representa um projecto político, cultural, económico e social, portador de valores e de ideias, e que, para se realizar, pressupõe a existência de uma cidadania europeia activa (Figueiredo, 2000). É na escola que aprendemos a situarmo-nos no mundo, assumindo-nos como cidadãos do universal preocupados com o que se passa à nossa volta e mobilizados para as grandes questões da actualidade: a defesa do Planeta e do ambiente, a paz e a tolerância. É na educação que tudo começa e que tudo se prepara. É com a educação que se ganha consciência de que a própria educação é sempre um trabalho inacabado.

Como resultado e consequência das reformas em educação, o professor é reconstruído, isto é, o significado de ser professor, assim como o que se espera que seja e faça, é alterado (Hagemeyer, 2004). Esta reconstrução resulta de mudanças a diversos níveis. A situação pode ser considerada como uma renegociação do papel do professor e do que significa ser um bom professor. A educação para a cidadania responde a esta exigência de preparação e participação de cidadãos autónomos e participativos. Cabe aqui o papel da escola e a influência que os comportamentos de

profissionalidade docente exercem sobre os alunos e sobre a imagem das atitudes dos alunos face a si-próprio.

A nível internacional é cada vez mais comprovado que a vida profissional dos professores está a sofrer mudanças profundas e drásticas. As exigências curriculares são cada vez maiores (Muñoz, 2001). O impacto e a pressão dos efeitos das reformas fazem-se sentir mais intensamente. A responsabilização dos professores, a avaliação e a correspondente burocracia vão crescendo. Os professores são instigados a desenvolver o seu papel enquanto profissionais e a assumir responsabilidades para além da sala de aula: responsabilidades no âmbito da construção e liderança curriculares, orientadores dos novos professores, planificar e tomar decisões em colaboração com os colegas (Giroux, 1988).

Nas entrevistas que fizeram parte do projecto de Carlgren (2002), os professores descrevem a década de 90 como cenário de enormes mudanças. Enquanto algumas destas mudanças são atribuídas às reformas, outras remetem para mudanças externas à escola, resultando em novas exigências por parte dos pais e dos alunos. A promoção do desenvolvimento global do aluno e os aspectos sociais e emocionais do ensino parecem dominar cada vez mais o trabalho dos professores. As escolas detêm o poder de decidir como atingir os objectivos decididos por outras entidades externas à escola (Carlgren, 2002).

Quando se discute a formação docente, em função da escola que temos, não se deixará de questionar o que significa ser professor em tempos marcados pela transitoriedade dos discursos e pela desconstrução de uma imagem social de escola, sobretudo a partir do momento que se deslegitima a educação como um direito cultural e passa a ser promovida como um produto de mercado. Nesta lógica de competição, a escola é a alavanca para se entrar numa economia do conhecimento competitiva e dinâmica, tornando-se o professor numa profissão que requer maior controlo técnico.

3.4.2. Profissionalidade docente no âmbito dos alunos

Num estudo feito por Kutnick e Jules (1993), citados por Veiga e outros (2005) sobre as representações dos alunos acerca dos comportamentos de actuação de um bom professor, em alunos com idades entre os 7 e os 17 anos, encontraram-se as seguintes categorias gerais: características pessoais e físicas, qualidade da relação entre o professor e os alunos, controlo dos comportamentos na aula pelo professor, descrições do processo de ensino, e resultados educacionais que o aluno pode obter através do esforço do professor. Neste mesmo estudo de Kutnick e Jules (1993), citados por Veiga e outros (2005), os alunos até aos 10 anos caracterizaram o bom professor como: cuidadoso, bem arranjado, atractivo, inteligente e capaz de recorrer ao castigo físico, se necessário; os alunos com 11 e 12 anos caracterizaram o bom professor dando ênfase ao seu papel didáctico numa realização de aulas bem organizadas; os alunos mais velhos salientaram atributos do professor como dedicado, profissional, brilhante e capaz de obter resultados com valor a curto e a longo prazo.

Rego (2003) afirma que os alunos valorizam mais vincadamente o comportamento dos professores que promovem a participação e fomentam o diálogo. Os alunos que participaram neste estudo consideram que o docente comunicacionalmente eficaz é o que adopta comportamentos de apoio (facilita a participação dos alunos no processo de comunicação e apoia os alunos no seu processo de aprendizagem), os que são facilitadores da comunicação (utiliza linguagem simples e complementa a exposição com exemplos práticos), os que são conscienciosos (expõe a matéria de modo organizado e “sabe do que fala”) e não baseia as aulas, fundamentalmente, na leitura de textos. Para estes alunos, a mera simpatia/cortesia não é suficiente para que um docente seja valorizado pelos seus alunos.

As representações do professor pelo aluno são geralmente eficazes para uma viragem da conduta docente. Sanchez (1985) mostrou num estudo feito que os professores mudam o seu comportamento em função do feedback proporcionado pelos alunos e os professores que recebem as valorações representativas dos alunos

como ajuda, mudam a sua conduta significativamente mais do que aqueles que não recebem tal informação.

Por outro lado, a interessoalidade professor/aluno deverá ser privilegiada, uma vez que é fortemente determinada pela percepção que cada um deles tem acerca do outro. “O professor não é apenas o veículo dos modelos que lhe impõe a sociedade e com os quais coincide com mais ou menos felicidade, está também dependente da imagem que os alunos têm dele” (Ball, 1997, p. 120). Pois, se quiser assegurar a eficácia da sua função, deve começar por descobrir a imagem de si que propõe aos alunos e que estes lhe impõem. O aluno elabora as suas próprias representações do professor com base em dados concretos, por si-mesmo vivenciados no contexto diário da aula. “Antes de entrar na sala, o aluno tem já uma imagem do professor, enquanto personagem abstracta” (Bidarra, 1985, p. 39).

3.4.3. Profissionalidade docente no âmbito dos próprios professores

A componente de Formação Pessoal e Social “parece privilegiar a formação directa, na qual o professor assume o papel de mestre e o aluno de aprendiz” (Rego e Sousa, 1999, p. 57). Contudo, para estes autores, existe outra perspectiva: a do professor-modelo que, pela sua conduta de empenhamento cívico exemplar, induz nos alunos uma compreensão mais clara do significado humano e social da construção, utilização e desenvolvimento dessas competências de cidadania. Podemos compreender quão difícil é ensinar cidadania aos jovens (Carlgren, 2002). É uma tarefa pouco profícua se não for precedida pelo exemplo do professor enquanto cidadão escolar.

A profissionalidade docente tem um papel potencial para a formação cívica dos alunos, numa perspectiva de desenvolvimento, de futuros adultos responsáveis e civicamente activos. Para além das implicações para os alunos tem ainda implicações sobre os restantes intervenientes escolares, contribuindo para a partilha de conhecimentos e para o trabalho em equipa dos professores, para um enriquecimento pessoal e profissional dos mesmos, para a redução de conflitos desnecessários e que impedem a canalização das energias para a prossecução de fins

de índole pedagógica e para a melhoria das suas interacções com os funcionários não docentes e com os encarregados de educação (Rego e Sousa, 1999, p. 59).

Um outro aspecto importante a ter em conta na profissionalidade docente é o meio envolvente. Os comportamentos dos professores são susceptíveis de promover o melhor relacionamento da escola com as instituições externas, assim como o desenvolvimento cívico, social, político, económico e cultural destas (autarquias ou associações).

Algumas pesquisas (Moorman, 1991, Konovsky e Organ, 1996, citado por Rego e Sousa, 1999) sugerem que características de personalidade dos professores tornam os sujeitos mais predispostos para levar a cabo comportamentos de cidadania. Mas também indicam que o mesmo tende a acontecer quando os indivíduos estão satisfeitos que percebem as suas organizações como justas e têm confiança nas suas chefias. Assim sendo, a profissionalidade docente implica a realização de tarefas que vão para além das tradicionais obrigações formais do professor. A profissionalidade docente não se resume somente ao cumprimento do horário, do programa e das regras. Rego e Sousa (1999) acreditam que as escolas com maior incidência de comportamentos de cidadania dos professores são mais eficazes no cumprimento das suas funções educativas, isto é, numa escola onde os docentes assumem comportamentos de cidadania está-se a formar, potencialmente, cidadãos mais responsáveis.

Num estudo realizado por Carlgren (2002), os professores falam sobre as mudanças da profissionalidade docente dizendo que cada vez lhe é exigido mais para fazerem coisas que não fazem parte do seu “verdadeiro trabalho” enquanto professores. Consideram ainda que a formação do aluno e as tarefas sociais ocupam cada vez mais tempo, assim como as novas tarefas relacionadas com o desenvolvimento escolar. Desta forma, para estes professores o espaço profissional diminui, pois os professores têm de ocupar o seu tempo a fazer coisas que não pertencem às suas actividades profissionais essenciais. Ainda neste estudo, os professores finlandeses e noruegueses dão igual importância à transmissão de conhecimentos e à formação global do aluno. Os professores suecos parecem considerar esta última como tarefa principal, enquanto a situação parece inverter-se

no que toca aos professores dinamarqueses, ou seja, estes últimos não aceitam que a formação do aluno se promova em detrimento da transmissão de conhecimentos. Os professores dinamarqueses são a favor da profissionalidade docente tradicional e, portanto, descuram bastante as novas exigências. Carlgren (2002) refere que parecem sentir-se ameaçados mas ripostam. Os professores finlandeses também se mantêm fiéis ao papel tradicional do professor. Os professores noruegueses integram as novas exigências no seu papel docente, ao passo que os suecos parecem redefinir o seu trabalho. Por outro lado, existem professores que dedicam a totalidade das suas aulas à transmissão de conhecimentos tantas vezes inadequados e inacessíveis aos seus alunos.

Dado que o professor ocupa o lugar-chave na melhoria do sistema educativo convém que sejam criadas as condições culturais, políticas e de gestão que tornem estes comportamentos mais frequentes. Os docentes enfrentam no seu quotidiano e na sua carreira problemas que, por vezes, são difíceis de lidar, como por exemplo, alunos difíceis, sucessivas alterações ou reformas educativas. No entanto, não se pode descorar que a eficácia da sua função educativa, principalmente no sentido da formação do espírito de cidadania nos seus alunos pode aumentar se investirem civicamente na instituição onde trabalham (Rego e Sousa, 1999).

Actualmente, as finalidades educacionais e os conteúdos escolares assumem grande importância no tipo de competências que o professor deve possuir. A natureza dessas finalidades educacionais tem implicações para o tipo de professor que é exigido. “A formação do aluno, numa perspectiva de modernidade avançada, pressupõe que os professores tenham competências bastante diferentes das requeridas pela perspectiva de modernidade mais tradicional, inicial” (Carlgren, 2002, p. 117). Esta autora refere ainda a importância de considerar dois aspectos fundamentais: a relação entre os professores e alunos na escola e a forma como o trabalho escolar é organizado. O quadro 4 refere, de forma resumida, a perspectiva de alguns autores acerca da profissionalidade docente vista pela escola, pelos alunos e pelos professores.

Quadro 4. Aspectos da profissionalidade docente no âmbito da escola, dos alunos e dos professores.

Profissionalidade docente	Autores	Perspectivas
Escola	Murphy Carlgren Muñoz Hagemeyer Giroux Carlgren	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação e participação de cidadãos autónomos e participativos; • Os comportamentos de profissionalidade docente exercem sobre os alunos e sobre a imagem das atitudes dos alunos face a si-próprio um papel importante; • Os professores são instigados a desenvolver o seu papel enquanto profissionais e a assumir responsabilidades para além da sala de aula; • Detêm o poder de decidir como atingir os objectivos decididos por outras entidades externas à escola.
Alunos	Rego Sanchez Ball Bidarra	<ul style="list-style-type: none"> • Existem várias categorias gerais: características pessoais e físicas, qualidade da relação entre o professor e os alunos, controlo dos comportamentos na aula pelo professor, descrições do processo de ensino, e resultados educacionais que o aluno pode obter através do esforço do professor; • Dão ênfase ao seu papel didáctico numa realização de aulas bem organizadas; • Valorizam mais vincadamente o comportamento dos professores que promovem a participação e fomentam o diálogo. • O docente comunicacionalmente eficaz é o que adopta comportamentos de apoio, os que são facilitadores da comunicação e os que são conscienciosos.
Professores	Rego Sousa Moorman Konovsky Organ Carlgren	<ul style="list-style-type: none"> • Surge o professor-modelo que, pela sua conduta de empenhamento cívico exemplar, induz nos alunos uma compreensão mais clara do significado humano e social da construção; • Aspecto importante a ter em conta na profissionalidade docente é o meio envolvente; • Os comportamentos dos professores são susceptíveis de promover um melhor relacionamento da escola com as instituições externas; • As características de personalidade dos professores tornam os sujeitos mais predispostos para levar a cabo comportamentos de cidadania; • Implica a realização de tarefas que vão para além das tradicionais obrigações formais do professor; • A formação do aluno e as tarefas sociais ocupam cada vez mais tempo, assim como as novas tarefas relacionadas com o desenvolvimento escolar.

Em suma, tarefas diferentes pedem respostas diferentes da parte de quem vai desempenhar as tarefas. Consequentemente, os professores poderão desenvolver diferentes competências e implementar diferentes práticas profissionais em resposta às novas tarefas. Carlgren (2002) dá um exemplo claro: se for pedido ao professor

para ensinar determinado conteúdo, isso implicará actividades diferentes daquelas que adoptam se nos for pedido para interpretar objectivos de aprendizagem e seleccionar os conteúdos de maneira a atingi-los. É claro que isto depende das respostas dos professores às tarefas e às exigências.

3.5. Conceitos de *bom professor*

O *bom professor* era tido como uma boa pessoa, um cidadão respeitável, bem-educado e trabalhador. Era detentor de uma moral elevada e respeitado pelo seu conhecimento, dedicação e afabilidade. Não lhe eram exigidas aptidões especiais. Contudo, deveria possuir qualidades de organização, disciplina, autoridade e dedicação aos alunos.

Na primeira metade do século passado, realizaram-se estudos com o objectivo de isolar e identificar “características”, “atributos” ou “traços de personalidade” que permitissem distinguir, em termos de eficácia docente, um *bom professor* daquele que o não é (Getzels e Jackson, 1963).

Ryans (1960) concluiu que os bons professores se mostram honestos, brandos, compreensivos, amáveis e tolerantes na avaliação que fazem das atitudes das outras pessoas, gostam de interagir com alunos e são flexíveis, independentes, responsáveis, seguros de si-próprios, atentos, firmes e equilibrados.

Em relação às atitudes, medidas em questionários, pareciam ser um indicador sensivelmente melhor de eficácia no ensino do que os traços de personalidade. Por exemplo, os bons e os maus professores pareciam poder reconhecer-se a partir da “quantidade” de empatia ou de atenção prestada ao aluno (Wubbelse Levy, 1993).

Santos (1991) refere que os bons professores não “nascem”, pelo contrário, “formam-se”. Ryan e Philips (1982) referem que para serem bons professores, deveriam ser “treinados” num conjunto de competências e de conhecimentos específicos indispensáveis à sua eficácia.

Das diferentes orientações resultaram numerosas listagens de características que procuravam descrever um *bom professor*. Algumas aproximavam-se da tipificação da sua “personalidade”, outras da demonstração de “comportamentos”

fundamentais para um ensino eficaz e outras, ainda, realçavam aspectos “profissionais” da acção docente (Ruivo, 1990).

Rego e Sousa (1999, p. 57) referem que um *bom professor* é aquele que, “pela sua conduta de empenhamento cívico exemplar, induz nos alunos uma compreensão mais clara do significado humano e social da construção, utilização e desenvolvimento dessas competências de cidadania”. Salientam ainda que os alunos assimilam os conteúdos transmitidos pelo professor, mas não de forma neutra: eles adquirem valor pela forma como o professor se relaciona com a própria instituição, alunos e colegas. “Transmitimos o que sabemos. Ensinamos o que somos” (Zabalza, 1999, p. 22). A definição do que é um *bom professor* parece ser muito relativa e depende de variáveis como o tipo de cultura, o padrão socio-económico no qual está integrado, os objectivos a atingir em cada situação cultural e o modo específico de entender o professor, enquanto professor (De Landsheere, 1980).

Ferry e Zeichner (1983) definiram três modelos de formação de professores:

- “Behaviorista”;
- “Tradicional-craft”;
- “Personalista”.

O **modelo “behaviorista”** tem como finalidade alcançar rigor, eficácia e produtividade, define objectivos de qualquer aprendizagem (incluindo o aprender a ensinar) em função de resultados observáveis e avaliáveis, prevendo que esses objectivos serão atingidos a partir da delineação de estratégias específicas e sistematicamente organizadas. Este modelo de ensino visa o desenvolvimento de competências por parte do professor, abrangendo conhecimentos, destrezas e comportamentos. Espera-se que o professor mostre as suas competências em função dos conhecimentos adquiridos e, sobretudo, de capacidades de execução que passam pela aplicação do saber na acção.

O **modelo “tradicional-craft”** tem por base uma concepção do ensino como arte, como saber-fazer artesanal. O professor, para além de dominar o saber académico, também deverá possuir as competências específicas do “ofício” de ensinar. A arte de ensinar é considerada como um conjunto de disposições que se organizam num todo global. O domínio da arte só se atingirá numa relação, pessoal

e directa, de aprendizagem com um mestre de ensinar, como um professor experimentado, reconhecido como modelo, que iniciará os discípulos nos segredos da prática e lhes transmitirá o seu saber e a sua maneira de ser professor.

No **modelo “personalista”**, a formação organiza-se em função das necessidades percebidas por cada professor na prática. A formação de professores é dinâmica e centrada sobre o sujeito em aprendizagem. O principal agente de transformação poderá ser o próprio docente na procura e selecção de informações e experiências que darão sentido à prática. A formação de professores é, de acordo com esta perspectiva, um processo aberto, contínuo, dinâmico, visando níveis progressivos de maturidade individual.

Por outro lado, para Ryan (1982) um professor está continuamente perante a necessidade de tomar decisões e de actuar sobre essas decisões. Para obter resultados eficazes, o professor tem não só de ter conhecimento teórico sobre a aprendizagem e o comportamento humano mas também conhecimento profundo acerca da matéria a ser ensinada. E ainda deve possuir um repertório de competências de ensino facilitadoras da aprendizagem do aluno e tem de mostrar atitudes que privilegiem a aprendizagem e as relações humanas genuínas. O ensino eficaz é, assim, muito mais do que um processo intuitivo.

3.6. Profissionalidade docente e satisfação profissional

Com o declinar do século XIX e princípios do século XX, a preocupação em “motivar os trabalhadores” de maneira a que estes atinjam estados de satisfação, fez com que surgissem as seguintes teorias (Francès, 1984):

- Maslow – motivação e necessidades;
- Mc Clelland – necessidade de realização;
- Herzberg – teoria dos dois factores;
- Victor Vroom – teoria das expectativas.

Herzberg, citado por Francès (1984, p. 75) afirma que a satisfação dos trabalhadores “depende sobretudo da sua personalidade, mais precisamente de

representação que eles têm das suas relações com o seu papel no trabalho, das possibilidades de desenvolvimento que este papel lhes pode trazer ou recusar”.

Para Locke, a satisfação profissional é a “função do desvio que existe entre a escala de valores do indivíduo, os diversos aspectos do seu trabalho (vencimento, progressão e relações pessoais) e a concretização desses valores” (Locke, citado por Gaziel, 1987, p. 31). É da experiência que poderá vir a nascer a satisfação, ou seja, a satisfação é um produto da experiência concreta da relação psíquica entre o indivíduo e uma situação de trabalho.

Desta forma, pode-se concluir que a satisfação para além das suas próprias expectativas implica também a motivação, pois só assim se poderá estabelecer uma confrontação entre os resultados obtidos. Apesar do relacionamento entre os conceitos de satisfação e de motivação, estes não são sinónimos. Para Michel (1998, p.285) “o que diferencia essencialmente a motivação da satisfação é a confrontação da realidade com os resultados obtidos”. Segundo Lawler, citado por Michel (1998), a satisfação é um indicador de motivação. Desta forma, a satisfação deriva da experiência, ao passo que a motivação se situa a montante da experiência. Locke, citado por Gaziel (1987) refere que não existem factores com a capacidade de desencadear, de uma forma sistemática, a satisfação no trabalho a menos que tenhamos em linha de conta as expectativas individuais e específicas e os dados sócio-organizacionais. A satisfação profissional é condicionada pela escala de valores estabelecida por cada indivíduo, segundo os diversos aspectos do seu trabalho (relações com os colegas, condições materiais). Gaziel (1987) através da sua investigação mostrou que a satisfação ou a insatisfação do professor perante a escola depende da sua escala de valores. Se o professor atribui grande importância à sua relação com os colegas verá a sua satisfação profissional variar em conformidade com o tipo de relações que com eles estabelecer. Numa perspectiva sociológica, Pinto afirma que “a satisfação é um critério que, longe de ser universal, é contextualizado e tem a ver com as socializações primária, secundária e profissional” (Pinto, 1995, p. 156).

Uma das manifestações do mal-estar docente é a falta de motivação dos professores, quer em termos cognitivos, através do projecto de abandono da

profissão docente, quer em termos comportamentais, através do absentismo e de um menor empenhamento nas actividades profissionais. Nóvoa (1995, p. 66) refere que “as consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono”.

A motivação do professor está directamente relacionada com o seu próprio envolvimento, desenvolvimento, satisfação, sucesso e realização pessoal (Chase, 1985; Reyes, 1990, citado por Jesus, s/d). Neste sentido, a motivação dos professores é o cerne não só da problemática da qualidade do ensino e da formação dos professores, como também da sua satisfação e realização pessoal. A motivação para a execução de determinadas tarefas é, muitas vezes, determinante para se alcançar os fins propostos com a maior eficácia e, sobretudo, para o desenvolvimento pessoal dessa mesma tarefa. Quando nos referimos à motivação temos que ter em conta os aspectos intrínsecos e extrínsecos. Os aspectos extrínsecos como fonte de motivação estão relacionados com o salário, a progressão na carreira ou com o reconhecimento social. Por outro lado, os aspectos intrínsecos da motivação são a chave fundamental para a estimulação profissional. Aqui englobamos a vocação para a docência, a ética no desempenho da actividade, a dedicação aos alunos e a satisfação pessoal na realização de tarefas.

Em qualquer profissão, a motivação desempenha um papel fundamental quer para se obterem os resultados desejados, quer para se atingir a realização pessoal (Teixeira, 1995). Por isso, para os professores se sentirem motivados é essencial levar os alunos a atingir determinados níveis de aprendizagem. O ambiente de trabalho desempenha um papel importante na motivação. A existência ou não de um bom ambiente de trabalho numa escola é determinante para contribuir para o desânimo ou para a motivação. Alves, citado por Estrela (1997) constatou que uma noção de satisfação profissional docente é apresentada, pela generalidade dos especialistas, como um sentimento e forma de estar positivos dos professores perante a profissão, originados por factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à mesma. Este mesmo autor refere-se aos factores determinantes da (in)satisfação, atribuindo uma relevância paradigmática, à teoria dual de Herzberg, salientando que os sentimentos

de satisfação profissional são causados por factores intrínsecos (“satisfiers” – realização, reconhecimento, a própria tarefa, responsabilidade, progressão na carreira e desenvolvimento), enquanto os sentimentos de insatisfação estão associados a factores contextuais ou externos à profissão (“dissatisfiers ou hygienes” – salários, relações interpessoais, estatuto, programas políticos, condições de trabalho, segurança, supervisão e vida pessoal).

Por outro lado, para Seco (2001) a insatisfação profissional tem vindo a tornar-se, não só um dos principais temas de investigação psicológica e educacional, como também um problema social relevante, traduzido em crescentes sinais de mal-estar docente, que constituem indicadores negativos do bem-estar psicológico e emocional dos professores. A nível dos factores de satisfação/insatisfação é dado grande relevo, sobretudo numa linha determinante de insatisfação, aos factores económico, institucional, pedagógico, relacional e social, lembrando que a maior ou menor força de cada um deles advém não tanto de uma actuação isolada, como da sua interligação com os demais.

A nível institucional, o professor sente a pressão do carácter centralizador-conservador, inerente à própria natureza da instituição, como refere Goupil (1986, citado por Estrela, 1997). Neste domínio institucional, e numa perspectiva de profissionalidade docente são elucidativas as observações de Estrela (1997) relativamente à dissociação entre as orientações educativas de determinadas políticas e as condições materiais e institucionais da sua realização. No âmbito pedagógico, constata-se que duas vertentes se podem considerar na sua relação com a satisfação/insatisfação dos professores. Por um lado, defronta-se o professor com os êxitos e fracassos do aluno, respectivamente geradores de satisfação e de insatisfação e, por outro, vê-se o professor compelido a realizar a sua acção dentro de umas condições de trabalho, organizacionais e/ou materiais pobres (Nóvoa, 1994).

No tocante ao factor relacional, em que a interessoalidade professor-alunos e professor-colegas adquire especial realce, considera-se que a relação professor-alunos nem sempre se caracterizou pela compreensão e empatia desejáveis, antes se registando um ambiente de atrito e confronto. Reconhece-se que o processo de

ensino-aprendizagem é inconcebível sem o encontro empático, e mesmo osmótico, daquele que ensina e daquele que aprende, reforçando-se, aliás, que cada um dos intervenientes é condicionado pelo que viveu no passado, pela sua sensibilidade própria e pela sua relativa adaptação cultural (Goble e Porter, 1977, citado por Estrela, 1997). Enfim, as relações com os alunos representam um dos aspectos da profissão docente que maior satisfação pode dar aos professores, mas, por sua vez, constituem uma das mais ressonantes fontes de insatisfação. Ainda relativamente aos aspectos relacionais, os professores obtêm grande satisfação a partir do conjunto de relações interpessoais, quer a nível de colegas, quer a nível de alunos.

Quanto ao factor social, os professores sentem-se particularmente insatisfeitos por duas ponderáveis razões: um baixo estatuto social conferido à sua profissão e uma imagem ou representação social minimizante e/ou preconceituosa (Breuse, 1981). No que toca à imagem ou representação social do professor, é largamente expresso que o professor é visto não como ele é, mas segundo os valores, noções e regras da sociedade em que se integra. O seu autêntico ser e valor vêem-se confrontados e desfasados do ser e do valor que, sob múltiplas formas, lhes são apoucadamente atribuídos. Joseph e Green (1986, citado por Estrela, 1997, p. 121) referem que “ser professor já não é percebido como uma carreira respeitável”.

3.7. Profissionalidade docente e formação de professores

Os professores, através da sua necessidade permanente de formação, deverão ser chamados a desenvolver um conhecimento profissional que lhes permita avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educacional que têm que introduzir nas escolas (Roldão, 2000). Este processo só é possível através de uma reflexão e análise crítica da sua própria prática educativa (Schön, 1987, citado por Roldão, 2000), de um trabalho em equipa, numa formação centrada na própria escola e na formação como processo de definição de princípios e de elaboração de projectos educativos comuns que inclua actividades lectivas mais adequadas às necessidades educativas.

A formação é assim vista como um processo necessário à construção da identidade pessoal e profissional devendo, por isso, propiciar um investimento individual de forma a estimular a reflexão crítica tendente à autonomia assente na liberdade crítica. Nóvoa (1995, p. 24) afirma que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional”. Neste sentido, a formação contínua deverá contribuir para a “aquisição de hábitos de pesquisa e de um desejo de renovação” (Estrela e Estrela, 1977, p. 48). A formação dos professores é de primordial importância em qualquer sistema educativo dado que, se a formação for demasiado curta e insuficiente, transformará o professor num mero executor dos instrumentos. Todavia, uma boa formação capacitá-lo-á à utilização, com conhecimento de causa e segundo as situações de todos os elementos da panóplia pedagógica (Muñoz, 2001).

A formação de professores assume-se como uma forma de adaptar a escola às mudanças e de garantir a melhoria da qualidade de ensino. Ela pode ser apresentada “como um dos vectores mais relevantes do movimento de renovação do sistema educativo e uma peça estratégia para a melhoria da qualidade do ensino” (Ribeiro, 1992, p. 28), uma vez que “não se pode ignorar que a eficácia e o progresso de um sistema de ensino depende, em grande medida, da qualificação dos professores” (Teodoro, 1982, p. 86). Esta formação terá que funcionar como um meio de garantir a aplicação das mais variadas técnicas ou metodologias e permitir, ao mesmo tempo, que a eleição dos recursos didácticos se faça em função dos objectivos educativos. Trata-se de reconhecer que a formação de professores e especialistas de ensino não se constrói por acumulação de informações, cursos, técnicas, mas pelo aprendizado e exercício, individual e colectivo, da reflexão crítica sobre as práticas e os contextos de trabalho, valorizando a reconstrução da identidade profissional e pessoal (Roldão, 2000).

Trata-se, ainda, de reconhecer a importância do saber através da experiência ou através da partilha de saberes como ponto de partida para uma nova profissionalidade dos agentes em serviço e servir como ponto de partida, sobretudo, para se desencadear e manter o esforço de apropriação activa de conhecimentos

teóricos que subsidiem e orientem a competência para agir na prática (Seco, 2001). A formação inicial deverá proporcionar aos futuros professores os meios para que estes, ao longo da sua actividade docente, possam construir o conhecimento especializado dotando-os de bons conhecimentos científicos, culturais, psicopedagógicos e pessoais. Para Festas (1998, p. 120), a formação de professores deve incluir “a implementação de conhecimentos relativos às aprendizagens escolares, nomeadamente no que se refere às estratégias psicopedagógicas mais adequadas à sua aquisição e aos processos cognitivos nelas envolvidos”. Desta forma, os futuros professores poderão assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, actuando reflexivamente com a flexibilidade e rigor necessários (Carlgren, 2002). A formação inicial dos professores deverá ser orientada para que os docentes continuem a sua aprendizagem ao longo dos tempos. Mas, no que se refere à formação inicial, os professores parecem “sair bem preparados, no que concerne ao domínio do saber, mas com algumas lacunas, por exemplo, a nível interpessoal e da dinâmica da turma, que não conseguem, muitas vezes, analisar ou organizar” (Seco, 2001, p. 94). Seco (2001, p. 94) acrescenta que os professores, embora dominem os conteúdos e os conhecimentos, não sabem como torná-los “inteligíveis, acessíveis e compreensíveis” para alunos de diferentes níveis.

A formação contínua não deve ser vista só como uma actualização científica, pedagógica e cultural do professor (Munõz, 2001), mas deve movimentar-se no sentido comum pedagógico, de forma a reequilibrar os esquemas práticos e teóricos. Imbernon (1993) refere que é importante que a formação contínua não se transforme na transmissão pura de um conjunto de informações técnicas ou de carácter ideológico, carentes de uma reflexão pedagógica sobre a situação do ensino. A formação contínua é considerada como um dos pilares fundamentais no desenvolvimento da qualidade da educação. Por isso, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) considera que a formação contínua, para além de um direito, é também um dever. Patrício (1992) considera a formação contínua como uma exigência do mundo moderno, uma vez que a evolução da sociedade e as implicações produzidas pela massificação dos estabelecimentos de ensino fazem com que a “escola seja encarada como local de trabalho e, ao mesmo tempo, como

local de formação daqueles que a servem, sustentando a ideia de que a formação inicial é o início de uma formação permanente, continuada ao longo da vida” (Nascimento, 2000, p. 10). Assim sendo, a formação deverá ser assumida como um processo contínuo e permanente, visando permitir aos profissionais da educação uma reorganização e re-equacionamento do processo educativo e do seu processo de auto-formação (Seco, 2001).

Em suma, a profissionalidade docente surge actualmente como uma tarefa difícil e complexa de enfrentar, devido às mudanças sociais, científicas e educativas dos dias de hoje. Assim, cada vez mais é necessário que o professor tenha boas condutas, de forma a facilitar o processo de ensino-aprendizagem. A profissionalidade docente aparece associada aos comportamentos de cidadania dos professores, uma vez que ambos pressupõem comportamentos de ajuda, contribuindo para o sucesso e para a eficácia dos alunos e da escola. Neste capítulo procurou-se, também, referir a importância da profissionalidade docente no âmbito da escola, dos alunos e dos próprios professores. Também se considerou importante apresentar vários conceitos para a expressão *bom professor*. Um *bom professor* é aquele que contribui para uma conduta cívica exemplar dos alunos e, simultaneamente, possui competências facilitadoras da aprendizagem dos alunos. Os comportamentos de profissionalidade docente dos professores são influenciados pela satisfação ou stresse dos mesmos. Desta forma, abordou-se também esta temática. Por outro lado, para os professores desempenharem da melhor forma a sua profissão necessitam de uma formação contínua permanente, uma vez que esta constitui um aspecto importante para a sua identidade pessoal e profissional. No capítulo seguinte pretende-se apresentar vários estudos empíricos acerca do autoconceito dos alunos e acerca dos comportamentos de profissionalidade docente e relacionar estes termos com as variáveis escolares: apoio dos professores, aspirações escolares, rendimento escolar dos alunos e ano de escolaridade.

Capítulo 4. O autoconceito dos alunos e os comportamentos de profissionalidade docente

Neste capítulo apresenta-se estudos acerca da relação entre o autoconceito e os comportamentos de profissionalidade docente, uma vez que os comportamentos de profissionalidade docente contribuem para a eficácia e sucesso dos alunos (Rego e Sousa, 1999) e influenciam, positiva ou negativamente, o seu autoconceito. Também se irá referir estudos que estabeleçam a relação entre o autoconceito dos alunos e os comportamentos de profissionalidade docente com as seguintes variáveis escolares: apoio prestado pelos professores, aspirações escolares dos alunos, rendimento escolar dos alunos e ano de escolaridade.

4.1. Estudos acerca da relação entre o autoconceito dos alunos e os comportamentos profissionalidade docente

Hoje em dia ensinar é difícil e os professores têm de enfrentar uma complexa e árdua tarefa que não se restringe aos aspectos formativos em contexto de sala de aula, mas inclui aspectos de gestão e de relações humanas no âmbito da escola (Carlgren, 2002). Desta forma, o professor funciona como agente mediador entre o indivíduo e a sociedade e o aluno como aprendiz social. A complexidade da tarefa do professor não se reduz ao que envolve a sua função formadora em relação aos alunos que tem ao seu cuidado. Assim, surge a necessidade de uma exigência maior na formação pessoal permanente.

Ser professor é viver na complexidade, no desafio permanente da melhoria, na multidimensionalidade do agir e do pensar, na interrogação constante que a sociedade do conhecimento lhe coloca. É nesta sociedade do conhecimento e da informação que nascem novos desafios para a construção da profissionalidade docente (Hargreaves, 2004), progressivamente pautada por critérios que, de modo algum, podem ignorar o humano e o profissional. Por outro lado, em termos educacionais, Hagemeyer (2004) refere que é importante que o professor tenha em conta a forma como o aluno encara uma determinada tarefa que está relacionada com aquilo que lhe é apresentado e com aquilo que já sabe. Deste modo, os alunos

constroem representações sobre a própria situação didáctica e sobre si-mesmos onde podem surgir pessoas competentes ou, na situação oposta, como pessoas sem habilidades ou com poucas capacidades (Jacob, 2001). Quer isto dizer que, quando alguém pretende aprender e aprende, a experiência vivida oferece-lhe uma imagem positiva de si-mesmo e fica reforçado o seu autoconceito, o que sem dúvida, constitui uma boa bagagem para continuar a enfrentar os desafios que lhe surjam. O autoconceito é influenciado pela forma como decorre o processo de aprendizagem e pelos resultados obtidos nessa situação de aprendizagem que influi, por sua vez, sobre a forma de encarar essa mesma situação e, em geral, como refere Rogers (1987), sobre a forma de nos comportarmos, de interagirmos e de estarmos no mundo.

O autoconceito (Fierro, 1990) inclui um amplo conjunto de representações que formamos acerca de nós próprios e que englobam aspectos corporais, psicológicos e sociais. Coll (2001) salienta que o autoconceito forma-se no decurso das experiências da vida e através das relações interpessoais que se estabelecem com “outros significantes” (família, professores, amigos). No decurso das interacções que vai vivendo, o aluno vai elaborando uma visão a partir da interiorização das atitudes e percepções que os outros têm a seu respeito. Desta forma, as atitudes vividas na relação interpessoal vão criando um conjunto de atitudes pessoais em relação a si-próprio.

Coll e Miras (1990) observam que as representações que os professores formam dos seus alunos (o que pensam deles, as capacidades e intenções que lhes atribuem) funcionam como um “filtro” para interpretar os seus comportamentos e valorizá-los e contribuem para gerar expectativas que podem modificar a actuação dos alunos. Nas representações que os alunos formam sobre os professores têm um papel importante os factores afectivos: a disponibilidade revelada em relação ao aluno, o respeito e o afecto que lhe transmitimos, a capacidade de nos mostrarmos acolhedores e positivos constituem eixos em torno dos quais constroem uma representação dos professores (Estrela, 1997). Estas representações mútuas que se estabelecem constituem um elemento essencial para compreender a forma como o sujeito se vê a si-próprio e a relação que estabelece com as outras pessoas. Por outro

lado, as representações dos professores são um factor importante no desenvolvimento da personalidade do aluno (Super, 1990). No desenvolvimento da sua identidade, o aluno à medida que analisa o que faz junta ao seu parecer o juízo que os outros fazem de si e do que por si é feito (Jacob, 2001). Assim, os alunos vão construindo a sua auto-imagem e o seu autoconceito.

Oliveira e outros (1999) refere que, durante a vida profissional de um professor é importante, cada vez mais, este estar atento aos aspectos pessoais dos alunos: o que o aluno expressa na aula, o seu trabalho individual e as suas actividades de grupo. Isto vai reiterando que o conhecimento se faz e emerge de situações da vida do dia-a-dia. O professor, sujeito social, enreda-se numa teia de expectativas e de representações, que faz parte de um tecido social, cultural e histórico e que influencia a sua forma de pensar e agir (Ryan e Cooper, 1984). O professor, a partir da observação dos seus alunos nos primeiros contactos e de informações indirectas de outros professores, pais e directores de turma, constrói uma representação inicial dos mesmos. As expectativas positivas por parte dos professores favorecem a aprendizagem dos alunos (Alves, 1995). Alves (1995) refere, ainda, que para haver mudanças nas representações há necessidade de uma profunda modificação das expectativas sobre o rendimento escolar por parte dos professores.

A informação proporcionada pelos professores representa uma importante fonte para o desenvolvimento e crescimento do autoconceito (Scott, Murray, Mertens e Dustin, 1996). Estes autores referem que os professores fazem com que o aluno se veja como uma pessoa competente ou incompetente, inteligente ou inábil, aceite ou rejeitada, constituindo-se, além disso, uma referência que servirá como ponto inicial para estruturar a imagem de si-mesmo sobre “o que é”, “o que vale” e “aquilo a que pode aspirar”. Contudo, nem todos os membros destes contextos têm a mesma relevância, nem sequer a mesma pessoa em distintas idades (Lacasa e Martin, 1990). A escola e, por isso, os professores, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de novas habilidades e oportunidades de comparação social (Garma e Elexpuru, 1999). As informações que o aluno recebe

dos professores em relação aos seus trabalhos e resultados escolares desempenham um papel substancial na formação do autoconceito escolar (Simões e Serra, 1987).

Se as expectativas do aluno sobre si-mesmo forem positivas, as representações do professor afectá-lo-ão muito menos. Muñoz (2001) considera que o professor deve exercer o papel de mediador no processo de desenvolvimento e no fortalecimento do autoconceito, assim, estará a possibilitar ao aluno a busca do seu desenvolvimento. Surge a necessidade imediata de mudanças que facilitem a reversão de um quadro de atitudes negativas quanto à experiência escolar e em relação a si-próprio. Para Patrício e Sebastião (2004), as atitudes dos professores estão relacionadas com o “fazer bem feito” a sua actividade. Para tal, urge que professores reavaliem criticamente o impacto da experiência de fracasso sobre alunos cujas condições de vida não são, por si só, facilitadoras. Assim, a construção de uma profissionalidade docente reflexiva afirma-se, cada vez mais, como um imperativo da formação de professores (Muscella, 1992). Para além dos requisitos emergentes da especificidade do conteúdo disciplinar que lecciona, ao professor exigem-se hoje competências profissionais mais vastas. Ryan e Cooper (1984) referem a importância dos professores propiciarem experiências que favoreçam a auto-confiança e o senso de competência pessoal do aluno.

4.2. Autoconceito dos alunos e variáveis escolares

De acordo com as questões de estudo estabelecidas, irá relacionar-se o autoconceito dos alunos com as seguintes variáveis escolares: apoio dos professores, aspirações escolares dos alunos, rendimento escolar dos alunos e ano de escolaridade.

4.2.1. Autoconceito dos alunos e o apoio dos professores

O apoio prestado pelos professores é importante na formação do autoconceito dos alunos, bem como no seu desempenho académico. O desempenho académico dos alunos tem sido objecto de preocupação, uma vez que o sucesso ou o fracasso

escolar tem repercussões psicológicas, comportamentais e sociais importantes para o indivíduo (Erthal, 1986, citado por Oliveira, 1999). Desta forma, o apoio do professor deve constituir uma condição necessária para um autoconceito positivo dos alunos (Chapman e Boersma, 1979). Entre as variáveis que interferem no sucesso ou no fracasso escolar, quanto aos factores afectivos, são destacados os aspectos motivacionais. Os factores afectivos encontram-se relacionados com as dificuldades escolares num modelo de inter-relação, que associa variáveis relativas ao desempenho escolar e os problemas afectivos, num sistema de feedback constante (Núñez e outros, 1998). Este processo contínuo parece resultar em atribuições valorativas que o aluno faz a respeito de si e que influenciam o seu desenvolvimento e a formação da sua identidade. Um estudo realizado por Veiga e Tavares (2005) refere que o apoio dos professores é uma das melhores maneiras de ampliar a existência dos direitos psicossociais dos jovens na escola e em casa. Este apoio apareceu associado com todas as dimensões dos direitos psicossociais, sobretudo com a estima e a autodeterminação.

Um aspecto a ter em conta no contexto escolar é a forma como o apoio prestado aos alunos influencia a sua forma de ser e, assim, o seu autoconceito. Isto porque o autoconceito é formado pelos sentimentos, ideias e análises que cada pessoa tem de si-mesma que melhoram as aprendizagens dos alunos (Almiro, 1999). A construção dessa estrutura é feita a partir da opinião que temos de nós mesmos e também da opinião emitida pelos outros (Beltran, 1993). A influência exercida por cada pessoa sobre nós varia muito. Nos primeiros anos, ela é influenciada pelo apoio ou não dos pais e familiares, com o crescimento aparecem os professores, os colegas e os amigos. O mundo escolar, também, é de grande importância pois o aluno passa uma grande parte do seu tempo na escola com os professores e os colegas. A sua aceitação, ou rejeição ou os valores que lhes são atribuídos, incidem sobre a formação da sua auto-avaliação e sobre o desenvolvimento do seu autoconceito (Scott, Murray, Mertens e Dustin, 1996).

A ideia de autoconceito tem recebido grande atenção de vários profissionais que lidam com os alunos. Mais que nunca é reconhecido que a formação do autoconceito é um processo lento, que se desenvolve a partir das experiências

pessoais do aluno em interação com os outros e da reação dos outros ao seu comportamento (Almiro, 1999). Ela tem extraordinárias consequências para o desenvolvimento da pessoa, devido à sua importância na determinação do que o aluno será ou não. Fica evidente a necessidade de fazer com que ela desenvolva um autoconceito adequado, para garantir uma boa adaptação ao seu meio ambiente.

4.2.2. Autoconceito e aspirações escolares dos alunos

As aspirações escolares do aluno dizem respeito ao valor ou à importância atribuída ao sucesso e aos processos a ele conducentes. A aspiração escolar, relacionada com a aprendizagem, consiste na valorização do sucesso a médio ou a longo prazo, o que exige determinadas competências. Para Oliveira (1999, p. 158) “trata-se de uma disposição geral para aprendizagens complexas e prolongadas, que pressupõem um alto nível de auto-confiança e de motivação para a realização”. Desta forma, o nível de aspiração escolar dos alunos é, por isso, mais uma variável motivacional indispensável para uma boa aprendizagem. Oliveira (1999) refere, ainda, que os estudos mostram que os alunos com mais alto nível de aspiração obtêm mais sucesso do que os com baixo nível de aspiração, além de apresentarem níveis mais elevados de motivação para evitar ou fugir ao fracasso. Este autor salienta, também, que os rapazes têm, em geral, um nível mais elevado de aspiração para o sucesso do que as raparigas.

Davis (1966, citado por Oliveira, 1999) introduziu a metáfora da rã no charco (“é melhor ser uma rã grande num charco pequeno do que uma rã pequena num grande charco”) para indicar que os alunos podem desenvolver baixas aspirações se estão no meio de colegas brilhantes. As aspirações escolares do aluno podem condicionar as suas expectativas futuras. As diversas atribuições que o aluno ou o professor faz do seu sucesso ou fracasso escolar têm evidentes consequências nas expectativas, nas aspirações e nas reações emotivas posteriores, e por conseguinte, na realização escolar. No entanto, Bandura (1982), num estudo realizado, verificou que, quando o sucesso é obtido com grande esforço, pode denotar baixa capacidade. Outro estudo de Schunk (1983, citado por Oliveira, 1999)

provou que os alunos que recebiam feedback de que o sucesso fora devido à capacidade demonstravam maior sentido de auto-eficácia do que os que recebiam feedback de esforço.

4.2.3. Autoconceito e rendimento escolar dos alunos

Inúmeros estudos acerca da relação entre o autoconceito e o rendimento escolar têm encontrado correlações positivas entre estas duas variáveis (Platt, 1998). Existem várias situações que são determinantes, não só nas componentes do *eu* e nas suas relações, como também nas atitudes dos sujeitos face a si-mesmos, tais como: o processo de socialização e de valorização e as expectativas suportadas por cada sujeito na sua interação com o meio ambiente. Para Pereira (1991), a escola vai colaborando na formação da identidade, contribuindo para a construção do autoconceito, na sua relação com os outros, sendo a escola um meio privilegiado de socialização.

Segundo o modelo de Shavelson (1976), o autoconceito deverá estar em relação mais estreita com os resultados escolares do que o autoconceito não escolar, dado o aspecto multidimensional do autoconceito. Os estudos realizados por Marsh e outros (Marsh, 1993; Marsh, Parker e Barnes, 1985) vêm confirmar fracas correlações ou mesmo negativas, entre o autoconceito não académico e as experiências escolares e o autoconceito escolar geral ou autoconceito específico, nomeadamente o autoconceito no domínio da Matemática ou da linguagem. No trabalho desenvolvido por Marsh (1996) foram identificadas correlações elevadas entre as experiências e realizações escolares e o autoconceito escolar geral ou o autoconceito escolar específico. Desta forma, “as percepções negativas dos sujeitos acerca deles próprios constituem um factor-chave do insucesso escolar” (Veiga, 1996). Os fracos resultados escolares podem levar ao desinteresse, ficando assim, o autoconceito do jovem ameaçado. O fracasso escolar pode construir a negação da própria auto-realização do indivíduo (Veiga, 1995). O autoconceito positivo é uma das bases essenciais para se obter o sucesso académico dos sujeitos. Os sujeitos com autoconceito elevado tendem a obter resultados escolares positivos.

O sucesso na escola influencia a forma como o aluno se vê. Assim, alunos com experiências de sucesso repetido desenvolvem sentimentos positivos quanto às suas capacidades com maior facilidade (Purkey, 1970, citado por Ônate, 1989). Pinto (1995) concluiu, num estudo que envolveu alunos do 7º e 11º anos em Portugal, que os alunos com bons resultados escolares revelam bons níveis de autoconceito. Senos e Diniz (1998) verificaram, também, que alunos com uma pior atitude perante o trabalho escolar apresentam piores resultados escolares, pior autoconceito académico e pior autoconceito comportamental do que os alunos com uma atitude positiva perante o trabalho escolar. Também as expectativas positivas do professor face ao rendimento e ao comportamento dos alunos influenciam positivamente o autoconceito (Musitu, 1984; Oerter, 1989; Santos, 1985). Um estudo de Rosenthal e Jacobson (1968, p. 253) refere que as imagens que os professores têm dos alunos podem condicionar “a confiança nas suas próprias possibilidades, as suas motivações, a sua maneira de aprender e as suas aptidões”.

O autoconceito é o ponto de partida e o quadro de referência da pessoa na organização do seu comportamento (Erthal, 1986, citado por Oliveira, 1999). Este autor refere que um pobre autoconceito pode significar aspectos patológicos da personalidade e do comportamento. Ao contrário, quanto melhor é o autoconceito, melhor é o desempenho e o rendimento do indivíduo (Frank, 1973, citado por Oliveira, 1999). Um bom autoconceito leva a uma maior auto-eficácia (Serra, 1987). Os sujeitos com um bom autoconceito tendem a atribuir a si-próprios a responsabilidade pelos resultados positivos. Estudos feitos com a auto-estima chegam às mesmas conclusões: os que têm auto-estima elevada, atribuem mais a si-mesmos o sucesso; quanto à atribuição do insucesso há diversas “nuances” a considerar (Ames e Felker, 1979, citado por Oliveira, 1999). Para Oliveira e outros (1999, p. 153), “a relação autoconceito-rendimento escolar não é linear, mas circular, interferindo muitas variáveis, como a percepção dos outros a respeito do aluno em causa”.

A relação entre autoconceito e rendimento escolar não é clara e muitas investigações chegam a resultados ambíguos. Há alunos insuportados com um baixo autoconceito, mas também há alunos em que os maus resultados escolares não

afectam o autoconceito. Apesar disso, muitos estudos concluem que há uma relação positiva entre um bom autoconceito e uma boa realização escolar (Burns, 1990). “Entre o autoconceito e o rendimento escolar não há propriamente uma direcção, mas uma interacção, mediada ainda por outras variáveis mais ou menos predominantes” (Oliveira e outros, 1999, p. 153). Teoricamente, são os insucessos escolares que afectam negativamente o autoconceito, particularmente nos alunos mais velhos que já acumularam mais fracassos (Espinar, 1994). O mundo escolar é de grande importância, pois o aluno passa uma grande parte do seu tempo na escola com os seus professores. Desta forma, as experiências vividas influenciam o rendimento escolar. Espinar (1994) refere que se forem experiências positivas influencia positivamente o rendimento escolar, pelo contrário, se forem experiências negativas influencia negativamente o rendimento escolar.

4.2.4. Autoconceito e ano de escolaridade

A relação entre o autoconceito e a ano de escolaridade não tem sido objecto de muito estudo, talvez porque a situação académica dos alunos está ligada ao seu processo de desenvolvimento psicológico e às experiências e aprendizagens que os alunos vão fazendo, a vários níveis. Mas, apesar disto, existem estudos que não encontraram diferenças significativas entre o autoconceito e o ano de escolaridade dos sujeitos (Fend e Schoer, 1985). Este estudo refere, também, que a pouca relevância das experiências escolares e os problemas enfrentados pelos adolescentes poderiam ter influenciado negativamente o autoconceito. Também nos estudos de Piers e Harris (1964), Silverman e Zigmond (1983), Stopper (1978), citados por Veiga (1995), não se encontraram diferenças estatisticamente significativas no autoconceito em função do ano de escolaridade.

O autoconceito pode diminuir de acordo com as situações escolares enfrentadas pelo sujeito. Se obtém o sucesso académico tende a ter um autoconceito elevado, se, pelo contrário, estiver ligado ao insucesso académico tende a ter um autoconceito mais baixo. Fontaine (1991) encontrou uma redução progressiva das correlações entre as dimensões académicas e não académicas do autoconceito, com

o ano de escolaridade, confirmando, assim, a hipótese de diferenciação progressiva das várias dimensões do autoconceito com a idade proposta por Shavelson e outros, em 1976. Uma vez que as investigações feitas sobre a relação entre o autoconceito e o ano de escolaridade são escassas e inconclusivas, será necessário novos estudos para se retirarem conclusões consistentes.

4.3. Comportamentos de profissionalidade docente e variáveis escolares

Nesta parte do trabalho, pretende-se apresentar estudos que relacionem os comportamentos de profissionalidade docente com as seguintes variáveis escolares: apoio prestado pelos professores, aspirações escolares dos alunos, rendimento escolar dos alunos e ano de escolaridade.

4.3.1. Comportamentos de profissionalidade docente e apoio dos professores

Os comportamentos de profissionalidade docente estão ligados à percepção que cada professor faz das suas práticas, de acordo com as suas capacidades e com as suas características pessoais (Bidarra, 1985). Esta percepção é, portanto, subjectiva e pode traduzir-se em satisfação ou motivação para o trabalho. A motivação para a execução de determinadas tarefas é, muitas vezes, determinante para se alcançar os fins propostos com maior eficácia e, sobretudo, para o desenvolvimento pessoal dessa mesma tarefa (Sanchez, 1985). Desta forma, a motivação do professor para as tarefas escolares influenciam o desenrolar das actividades e o apoio prestado pelos professores aos alunos (González e Valle, 1998).

Os comportamentos de profissionalidade docente assumem um papel importante e determinante para a qualidade das práticas pedagógicas e para a qualidade do ensino em geral, permitindo um empenhamento mais profundo no desempenho das suas tarefas e, assim, preocuparem-se com o rendimento no

trabalho dos seus alunos, apoiando-os. Gonçalves (1999, p. 67) considera que “o professor deve ser visto não como um gestor de fracassos educativos, mas como um promotor de êxitos pedagógicos”, o que traduz a ideia de um bom desempenho por parte do professor. Burns (1979) afirma que os “maus alunos”, em confronto com os “bons alunos”, são mais criticados pelos professores nas respostas incorrectas, têm menos tempo para responder e ocupam uma posição na aula menos estimulante. Há professores que enfatizam o sucesso, introduzindo na classe um sistema competitivo, e os que atenuam ao máximo a segregação ligada ao estatuto escolar, reduzindo o carácter competitivo do funcionamento escolar. Burns (1979) conclui, ainda, que o professor que gera competitividade tem mais influência no autoconceito dos alunos e no desempenho escolar. Os alunos com um bom estatuto escolar vêem mais valorizado o seu autoconceito, enquanto os maus alunos se desvalorizam mais diante de si-mesmos.

Um estudo realizado por Gold (1985), citado por Jesus (1996), revelou que os professores que percebem uma maior dificuldade em controlar os alunos apresentam um maior grau de despersonalização e um menor sentido de realização pessoal, diminuindo, desta forma, o apoio prestado aos alunos. Por outro lado, apesar da dificuldade de alguns professores estabelecerem uma boa relação e um forte apoio aos alunos, outros defendem que o maior incentivo da docência é a satisfação de trabalhar com os alunos, motivando-o e contribuindo para o seu desenvolvimento. A influência e o apoio que o professor tem sobre os alunos são marcantes (Bazin, 1977). Esta influência que o professor exerce sobre os comportamentos dos alunos, tem a ver com a pessoa que ele é e com o modo como encara a profissão. Sabendo da importância do seu modo de agir e interagir, é importante que o professor se conheça a si-mesmo como profissional e dê atenção à sua conduta. O conhecimento de si-próprio dá ao professor a possibilidade de reflectir no modo como é percebido e conseguir manipular o seu próprio comportamento para mais facilmente ajudar o aluno (Carlgren, 2002). O conhecimento de si-próprio como profissional incide no modo como o professor lida com as suas emoções, a capacidade de as reconhecer, de falar delas, de as distinguir da acção e controlar o espaço que abre aos alunos, constituindo uma importante

ajuda para o desenvolvimento dos alunos (Nias, 2001). Só tomando conhecimento de si-mesmo, é que o professor fica capacitado para melhorar o seu desempenho profissional e o seu relacionamento com os alunos e com a restante comunidade educativa.

Nas relações estabelecidas entre professor-alunos e alunos-professor, os aspectos mais privilegiados pelos alunos são os afectivos e os relacionais. Eles valorizam o professor pelas suas qualidades pessoais e interpessoais. Jesus (1989) refere que o professor funciona como um líder, uma vez que influencia os seus alunos para que estes apresentem comportamentos adequados, estejam atentos, se interessem pelas aulas, participem adequadamente e obtenham bons resultados escolares. Hoje, a actuação dos professores faz-se no sentido de explorar as necessidades de aprendizagem dos alunos, avaliando os desejos e as motivações que permitam um desenvolvimento de atitudes e capacidades, procurando motivá-los e apoiá-los na sua aprendizagem e, concomitantemente, ajudá-los a definir as suas metas (Garcia, 1994). Esta atitude exige que o professor tenha a capacidade de conhecer as preocupações do aluno e os conteúdos do currículo e, ao mesmo tempo, a capacidade de avaliar os conhecimentos adquiridos, os valores, as identidades e as práticas sociais, conduzindo assim a novas práticas (Ponte, 1994).

Ryan e Cooper (1984) referem que os comportamentos dos professores influenciam as experiências significativas dos alunos, desenvolvem as atitudes e as capacidades dos alunos, ajudam a enfrentar as suas dificuldades interiores e a conceituar-se a si-próprios como pessoas. Para isso, eles precisam de conhecer e entender esses alunos. Mas para que tal possa ser feito, os professores têm de aprender a conhecerem-se e a compreenderem-se a si-mesmos. O comportamento do professor é afectado pela compreensão de si-mesmo. De acordo com Coopersmith (1967), Maccoby (1992) e Sanchez (1985) – autores clássicos no estudo do autoconceito – os alunos recebem informações sobre si-mesmos dos adultos que os rodeiam. Se o reflexo for positivo, desenvolvem uma avaliação positiva. Se a imagem for negativa, deduzem e passam a acreditar que têm pouco valor. Assim, o autoconceito é a atitude valorativa emocional que uma pessoa tem de si-mesma,

vinda da experiência do meio ambiente e do contacto com os outros, inclusive do apoio prestado pelos professores (Casas e outros, 2000).

4.3.2. Comportamentos de profissionalidade docente e aspirações escolares dos alunos

Os professores são um daqueles grupos de profissionais com capacidade para fazer diferença na vida das pessoas, com pequenos gestos ou palavras simples (Jesus, 1989). Alguns professores são por nós recordados durante a vida inteira por coisas que muitas vezes não têm a ver com os conhecimentos que nos transmitiram, mas por um novo olhar que nos proporcionaram e nos ajudou a ver as coisas de outro modo, um valor que nos guiou para sempre, uma inspiração, um sinal de confiança, de solidariedade, de humanidade e de esperança que por sua vez espalhámos pelos outros numa cadeia de relações e interacções, inter-dependências e afectos. Os comportamentos de profissionalidade docente constituem um pilar básico na sociedade para a formação dos indivíduos e da própria comunidade em que se integram. Este atributo dos professores é inegável, tanto mais que a maioria dos alunos cresce no seio da escola. Para Neto (1984), a escola representa o espaço onde se criam condições para promover, de maneira organizada, as aquisições consideradas fundamentais para o normal desenvolvimento do aluno e, para que expressem as suas expectativas escolares que influenciará o seu futuro. Os comportamentos de profissionalidade docente proporcionam aos alunos conhecimentos e oportunidades para que eles possam viver, conviver e trabalhar, dando sentido às suas vidas.

Compreendendo o aluno como um ser conhecedor de si-mesmo, com potencialidades físicas, cognitivas, afectivas e sociais, os comportamentos de profissionalidade docente desempenham um papel na moldagem da personalidade, na medida que nessa fase são desenvolvidos os elementos básicos da personalidade que poderão acompanhar, apoiar e influenciar as atitudes individuais para o resto da vida de cada um (Boruchovitch, 2001; Martinelli, 2001). Visto como um resumo da personalidade, os comportamentos de profissionalidade docente primam pelo desenvolvimento do autoconceito do aluno, pois o seu desenvolvimento adequado

seria necessário para a construção de um cidadão seguro e em condições de lutar pela conquista de seus direitos. Os comportamentos dos professores têm um papel decisivo, uma vez que a sua atitude poderá ser determinante para que o jovem vivencie de forma menos intensa as suas dificuldades (Rego e Sousa, 1999). A aprendizagem de todos os alunos é o objectivo maior do reforço escolar. É uma acção que deve consolidar e ampliar conhecimentos, enriquecer as experiências culturais e sociais dos alunos e ajudá-los a vencer obstáculos na sua aprendizagem, favorecendo o sucesso na escola e na vida.

4.3.3. Comportamentos de profissionalidade docente e rendimento escolar dos alunos

A promoção do desenvolvimento global do aluno e os aspectos sociais e emocionais que contribuem para um maior rendimento escolar dos alunos parecem dominar cada vez mais os comportamentos dos professores como profissionais. Os comportamentos de profissionalidade docente contribuem para a eficácia e sucesso das comunidades escolares e, assim, para um maior rendimento escolar dos alunos (Rego e Sousa, 1999).

Já vários foram os estudos sobre os comportamentos de profissionalidade docente (Koh, Steers e Terborg, 1995; Skarlicki e Latham, 1995, citados por Rego e Sousa, 1999) que apontam para o seu impacto positivo. Assim sendo, os professores que mais frequentemente levam a cabo comportamentos de profissionalidade docente são aqueles cujos alunos obtêm melhores desempenhos e um rendimento escolar mais elevado. Também existem estudos que mostram o impacto dos comportamentos de profissionalidade docente sobre o rendimento escolar dos alunos (Almeida, 1995; Rego, 2004; Veiga, 2001). Num estudo de Rego (2004) relacionado com os comportamentos de profissionalidade docente e o rendimento escolar dos alunos foram encontradas correlações significativas relativamente às dimensões: comportamento empático, conscienciosidade pedagógica e cortesia.

A aprendizagem é uma mudança de comportamento que resulta da experiência. A situação estimuladora, a pessoa que aprende e a resposta constituem os elementos principais do processo ensino-aprendizagem e são aspectos que se

devem ter em conta nos comportamentos de profissionalidade docente (Rego, 2004). O sucesso escolar não é um fim em si-mesmo. O professor deve preparar os indivíduos para as etapas subsequentes do desenvolvimento, apoiá-los e capacitá-los para utilizar as suas aquisições escolares fora da escola, em situações diversas, complexas e imprevisíveis e, assim, se interesse pelos conteúdos escolares proporcionando sucesso e rendimento escolar (Alencar, 1985). Um dos melhores métodos para elevar o rendimento dos alunos seria modificar o comportamento e as expectativas de alguns professores, tornando-os mais positivos a respeito dos alunos, dada a sua influência no autoconceito (Hargreaves e Fullan, 1992).

4.3.4. Comportamentos de profissionalidade docente e ano de escolaridade

Os alunos não encaram os comportamentos de profissionalidade docente todos da mesma forma. Isto depende da idade dos alunos, do ano de escolaridade que frequentam, do seu grupo de amigos. Os alunos no 1º Ciclo caracterizam um bom professor como “cuidadoso, bem arranjado, atractivo, inteligente e capaz de recorrer ao castigo físico, se necessário” (Kutnick e Jules, 1993, citado por Veiga e outros, 2005, p. 2). Já os alunos do 2º Ciclo caracterizam um bom professor realçando, sobretudo, a sua função didáctica e a boa realização e organização das aulas. Os alunos de outros anos de escolaridade mais elevados salientam as características do professor, como sendo: “dedicado, profissional, brilhante e capaz de obter resultados com valor a curto e a longo prazo” (Kutnick e Jules, 1993, citado por Veiga e outros, 2005, p. 2).

Um estudo feito por Veiga e outros (2005) mostrou como evoluem as representações dos alunos acerca dos comportamentos de profissionalidade docente, ao longo da escolaridade dos alunos. Ao compararem os alunos do 7º com os do 11º ano, verificou-se uma diminuição significativa em todas as dimensões dos comportamentos de profissionalidade docente, excepto na dimensão cortesia.

Em suma, neste capítulo procurou-se apresentar vários estudos acerca da relação entre o autoconceito dos alunos e os comportamentos de profissionalidade

docente. Relacionou-se o autoconceito dos alunos e os comportamentos de profissionalidade docente com as variáveis escolares: apoio dos professores, aspirações escolares dos alunos, rendimento escolar dos alunos e ano de escolaridade. As representações que os alunos fazem dos professores influenciam os comportamentos de profissionalidade docente e vice-versa. Desta forma, as representações mútuas que se estabelecem ajudam a compreender a forma como o sujeito se vê a si-próprio e a relação que estabelece com as outras pessoas. Por outro lado, as representações dos professores são um factor importante no desenvolvimento da personalidade do aluno, contribuindo também para o desenvolvimento da sua identidade, na medida em que confronta e analisa a sua opinião com o juízo que os outros fazem de si. Assim, os alunos começam então a construir a sua auto-imagem, reconhecendo-a como algo de diferente e pessoal que a levará a caminhar para o autoconceito. No capítulo seguinte irá descrever-se a metodologia utilizada, fazer a caracterização dos sujeitos da amostra, especificar e descrever os instrumentos e os procedimentos utilizados e definir as variáveis independentes e as variáveis dependentes.

Capítulo 5. Metodologia

Feita a revisão da literatura apresenta-se neste capítulo a metodologia utilizada nesta dissertação. Este estudo teve por base uma metodologia quantitativa, considerando que se recorreu à aplicação de um questionário escrito de respostas fechadas. A metodologia quantitativa permite ao investigador descobrir factos que interpreta e procura generalizar. A análise dos dados é dedutiva e dela deverá ser possível extrair conclusões acerca da relação entre as variáveis. O objectivo desta metodologia é, essencialmente, “desenvolver um modelo ou teoria que identifique todas as variáveis relevantes, num meio particular, e levante as hipóteses sobre a relação das mesmas” (Tuckman, 2000, p. 6).

Pensa-se que esta é a metodologia mais compatível com os objectivos deste nosso trabalho. Quivy e Campenhoudt (1992, p. 191) referem que os questionários têm como principal vantagem “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação”. Por outro lado, o equacionamento desta metodologia de análise tem ainda a vantagem de constituir a forma mais rápida de recolher determinado tipo de informação (Bell, 1997) e, assim, poder ultrapassar o grande constrangimento de limitação do tempo. No âmbito da metodologia utilizada, apresenta-se os sujeitos da amostra, especificam-se os instrumentos de avaliação e relata-se os procedimentos utilizados, a fim de encontrar respostas para as questões de estudo, apresentadas no primeiro capítulo.

5.1. Amostra

Neste estudo participaram 723 alunos, dos quais 380 (52,6 %) são do 5º ano e 343 (47,4 %) são do 7º ano de escolaridade, como se pode observar no quadro 5.1. Os sujeitos escolhidos foram elementos anónimos de uma amostra. Os aspectos éticos apresentados por Tuckman (2000) – direito à privacidade, direito ao anonimato e direito à confidencialidade – foram considerados na elaboração do questionário, uma vez que não é solicitado a identificação dos respondentes.

Quadro 5.1. Distribuição da amostra em função do ano.

Ano	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
5º	380	52,6	52,6
7º	343	47,4	100,0
Total	723	100,0	

A opção por sujeitos que frequentassem o 5º e 7º anos de escolaridade prendeu-se com o facto de se pretender conhecer a evolução das ideias dos alunos acerca de si-próprio e acerca dos comportamentos de profissionalidade docente ligadas ao seu desenvolvimento, no início do Ciclo de Estudos (2º Ciclo). No sentido de tornar esta amostra o mais representativa possível da população a que pertence e de modo a permitir uma generalização dos resultados ao seu universo populacional, tentou-se ter uma amostra heterogénea que viabilizasse a análise estatística dos dados recolhidos.

A selecção dos sujeitos foi feita aleatoriamente. As turmas que participaram foram retiradas ao acaso de entre as turmas existentes. A selecção das escolas foi feita por conveniência tanto no distrito de Viseu como de Lisboa. Em cada um dos estabelecimentos de ensino destes distritos, as turmas seleccionadas foram as disponíveis e não foram questionados sujeitos individualmente. A amostra recolhida englobou sujeitos dos dois sexos, masculino e feminino. Participaram 358 (49,5 %) sujeitos do sexo feminino e 365 (50,5 %) do sexo masculino. No quadro 5.2. observa-se a distribuição da amostra em função do género dos sujeitos.

Quadro 5.2. Distribuição da amostra em função do género.

Género	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Feminino	358	49,5	49,5
Masculino	365	50,5	100,0
Total	723	100,0	

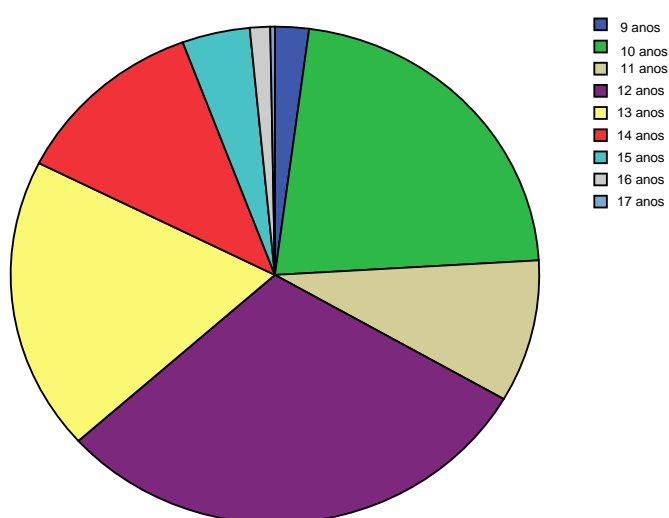
Maioritariamente, os alunos pertencem a famílias da classe média. Relativamente à idade dos sujeitos que fizeram parte deste estudo varia entre os 9 e os 17 anos, como se observa no quadro 5.3.

Quadro 5.3. Distribuição da amostra em função da idade.

Idade	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
9 anos	15	2,1	2,1
10 anos	159	22,0	24,1
11 anos	67	9,3	33,3
12 anos	217	30,0	63,3
13 anos	138	19,1	82,4
14 anos	86	11,9	94,3
15 anos	30	4,1	98,5
16 anos	9	1,2	99,7
17 anos	2	0,3	100,0
Total	723	100,0	

Desta forma, verifica-se no quadro 5.3 que 2,1% dos sujeitos têm 9 anos, 22% têm 10 anos, 9,3% têm 11 anos, 30% têm 12 anos, 19,1% têm 13 anos, 11,9% têm 14 anos, 4,1% têm 15 anos, 1,2% têm 16 anos e apenas 0,3% têm 17 anos. Existe uma maior percentagem de sujeitos com 12 anos (30%). Uma ilustração destes elementos encontra-se no gráfico 5.1.

Figura 5.1. – Distribuição da amostra em função da idade.



No que respeita às habilitações do pai dos sujeitos da amostra, verifica-se que a maioria (71,4%) têm o pai com habilitações inferiores ao 9º ano. No entanto, há 21,2% de alunos que não responderam, como se observa no quadro 5.4.

Quadro 5.4. Habilitações do pai dos sujeitos da amostra.

Habilitações do pai	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Menos 9º ano	516	71,4	90,5
9º ano sem 12º	21	2,9	94,2
12º ano ou menos que licenciatura	20	2,8	97,7
Licenciatura	12	1,7	99,8
Mestrado ou Doutor	1	0,1	100,0
Total	570	78,8	
Não respondeu	153	21,2	
Total	723	100,0	

Relativamente às habilitações da mãe, observa-se que existem 72,6% dos alunos, nos quais as suas mães possuem menos que o 9º ano, tal como se observa no quadro 5.5.

Quadro 5.5. Habilitações da mãe dos sujeitos da amostra.

Habilitações da mãe	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Menos que 9º ano	525	72,6	89,3
9º ano sem 12º	18	2,5	92,3
12º ano ou menos que licenciatura	33	4,6	98,0
Licenciatura	11	1,5	99,8
Mestrado ou Doutor	1	0,1	100,0
Total	588	81,3	
Não respondeu	135	18,7	
Total	723	100,0	

Para além dos elementos aqui apresentados, que caracterizam a amostra, outras especificações irão ser apresentadas no capítulo dos resultados, aquando da descrição dos grupos comparados.

5.2. Instrumentos

A planificação de um projecto de investigação e selecção dos métodos e técnicas a empregar são, geralmente, momentos de grande indecisão. No entanto, tentou-se desenvolver o presente trabalho com rigor metodológico, adoptando a estratégia considerada mais adequada para a obtenção de informação pertinente à prossecução do estudo. A recolha de dados foi feita através da aplicação de questionários. Estes questionários são constituídos por questões de resposta fechada. O objectivo na recolha dos dados foi que os questionários fossem preenchidos pelos próprios inquiridos, pelo que se optou por perguntas fechadas.

Por se tratar de uma pesquisa quantitativa, o instrumento elaborado teve por objectivo facilitar a obtenção dos dados. Desta forma, os métodos quantitativos de análise são recursos para o pesquisador, o qual deve saber lidar com eles num contexto de reflexão e, não, submeter-se cegamente a eles, entendendo que o “tratamento desses dados por meio de indicadores, testes de inferência, oferecem *indícios* sobre as questões tratadas, *não verdades*; que fazem aflorar semelhanças, proximidades ou plausibilidades, *não certezas*” (Gatti, 2004). De seguida passa-se a enunciar os instrumentos utilizados neste estudo.

Utilizou-se o instrumento de avaliação *PHSCS – Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale* que foi adaptado para Portugal, quer na sua forma mais longa (Veiga, 1995) quer na sua mais recente forma curta (Veiga, no prelo). Esta escala, na sua mais recente publicação (Veiga, no prelo) adaptada para Portugal, é formada por 60 itens, apresentados sob a forma de sentenças, que avaliam o autoconceito total e o autoconceito nas seis seguintes subáreas (Piers e Herzberg, 2002):

- Aspectos comportamentais – AC, com os itens: 12, 13, 14, 18, 19, 20, 27, 30, 36, 38, 45, 48, 58 e 60.
- Estatuto intelectual – EI, com os itens: 5, 7, 12, 16, 18, 21, 22, 24, 25, 26, 34, 39, 43, 50, 52 e 55.
- Aparência física – AF, com os itens: 5, 8, 9, 15, 26, 33, 39, 44, 46, 49 e 54.

- Ansiedade – AN, com os itens: 4, 6, 7, 8, 10, 17, 23, 29, 31, 32, 35, 40, 56 e 59.
- Popularidade – PO, com os itens: 1, 3, 6, 11, 32, 37, 39, 41, 47, 51, 54 e 57.
- Satisfação-felicidade – SF, com os itens: 2, 8, 28, 31, 35, 40, 42, 49, 53 e 60.
- Factor geral – PTOT, com todos os itens de 1 a 60.

Este instrumento foi usado porque fornece uma avaliação multidimensional do autoconceito dos alunos. Optou-se, na presente dissertação, pela maior proximidade da nova versão portuguesa da versão de *PHCSCS* revista (Piers e Herzberg, 2002), tendo, por isso mesmo, havido a dicotomização dos itens em termos de sim-não, bem como o aparecimento de itens em mais que um factor, conforme a saturação havida (cf. Piers e Herzberg, 2002, p. 22-23 e 92-93).

Utilizou-se, ainda, o instrumento de avaliação “*Escala das Representações dos Alunos acerca dos Comportamentos de Profissionalidade Docente*” (*ERACPD*), que, para além das quatro dimensões do instrumento acerca dos comportamentos de cidadania docente, construído por Rego e outros (2003) apresenta mais duas dimensões, a interpessoalidade e a normatividade (Veiga e outros, 2005). O instrumento utilizado *ERACPD* apresenta seis categorias de comportamento:

- Participação – diz respeito ao estímulo para os alunos participarem;
- Orientação prática – diz respeito ao recurso a exemplos e faz ligações à prática;
- Ensino ou conscienciosidade – diz respeito à preparação de tarefas e execução do acto e ensinar;
- Cortesia – diz respeito à relação dos alunos e às dificuldades escolares;
- Interpessoalidade – diz respeito à disponibilidade para a relação e apoio;
- Normatividade – diz respeito às regras e às orientações claras.

Procedeu-se, também, à utilização da subescala “*Apoio Emocional dos Professores*” (*AEP*), com seis itens, extraídos de Bru e outros (2002).

No instrumento global de avaliação utilizado, os alunos foram ainda questionados acerca das aspirações profissionais, da idade, do sexo e da nacionalidade. Na generalidade das respostas, utilizou-se uma escala de concordância de 1 a 6, desde completamente em desacordo a completamente de acordo. Este tipo de escala permite ao respondente, expressar com relativa facilidade, a intensidade da sua opinião, dentro dos limites das opções em relação a cada afirmação, podendo ser positiva ou negativa. Nesta escala, também chamada de pontuações somadas ou escala somativa (Gatti, 2004), cada item deve ser avaliado por meio de seis opções de preferência: completamente em desacordo, bastante em desacordo, mais em desacordo que de acordo, mais de acordo que em desacordo, bastante de acordo e completamente de acordo.

Algumas características relativas à elaboração do questionário foram tomadas em conta. Alreck e Settle (1995, citados por Gatti, 2004) referem que se deve ter cuidado na preparação de questões, os itens devem ser claros, objectivos e o vocabulário adequado, como factores fundamentais na elaboração de cada questão. Sudman e Bradburn (1982, citados por Gatti, 2004), por sua vez, mostram a importância de se ter um título e uma introdução no questionário, explicando o porquê do levantamento dos dados, de forma a valorizar e estimular o respondente. Sudman e Bradburn (1982, citados por Gatti, 2004) recomendam, também, que as primeiras questões sejam fáceis e leves, para evitar o estabelecimento de alguma barreira inicial e que faça parte integrante do questionário um agradecimento ao respondente. Desta forma, teve-se estes aspectos em consideração. Todas as escalas utilizadas apresentam qualidades psicométricas, fidelidade e validade.

5.3. Procedimentos

Após autorização do Conselho Executivo onde foram administrados os questionários, houve um primeiro contacto com os professores das turmas sorteadas. Solicitou-se aos professores a cedência dos tempos lectivos onde se explicou o objectivo do estudo. A aplicação dos instrumentos foi feita nos meses de Dezembro de 2005 e Janeiro, Fevereiro e Março de 2006 e em situação de sala de aula. Os

questionários foram distribuídos aos alunos de escolas públicas pelos professores. O seu preenchimento foi supervisionado pelos professores das turmas, garantindo o anonimato.

Os alunos responderam apenas de acordo com a sua opinião e os seus conhecimentos. Os professores ajudaram os alunos com mais dificuldades na compreensão das perguntas. Não houve grandes dúvidas, uma vez que as perguntas foram elaboradas de forma simples e clara. Esta tarefa ocorreu durante as horas regulares das aulas, onde os alunos colaboraram com base no voluntariado e dispondo de todo o tempo necessário para o devido preenchimento dos questionários. Procurou-se manter um ambiente adequado para o tal preenchimento dos questionários. Posteriormente os questionários foram recolhidos e agradecemos a colaboração prestada. Os dados, uma vez recolhidos, foram analisados com o programa informático SPSS.

5.4. Variáveis

Neste estudo, tendo em conta o problema geral colocado para o seu desenvolvimento – *quais são as atitudes dos alunos face a si-próprios e aos comportamentos de profissionalidade docente, no 5º e 7º anos de escolaridade em alunos de diferentes níveis de rendimento escolar?* – foram consideradas variáveis dependentes e independentes. Assim, considera-se o autoconceito, a profissionalidade docente e o rendimento escolar como variáveis dependentes. Por outro lado, o apoio dos professores, as aspirações escolares dos alunos, o ano de escolaridade, o autoconceito e a profissionalidade docente foram consideradas como variáveis escolares independentes.

Em suma, neste capítulo apresentou-se a metodologia utilizada nesta dissertação, bem como as razões para a opção de uma metodologia quantitativa. Especificou-se ainda os sujeitos da amostra, os instrumentos, os procedimentos utilizados e as variáveis. No capítulo seguinte pretende-se apresentar os dados para posterior discussão.

Capítulo 6. Análise dos Resultados

Neste capítulo iremos proceder à análise dos resultados no autoconceito dos alunos, nos comportamentos de profissionalidade docente visto pelos alunos e na relação entre o autoconceito e os comportamentos de profissionalidade docente.

6.1. Resultados no autoconceito

Para responder à questão de estudo número um (*como se distribuem os alunos pelas atitudes face a si-próprios, em termos de atitudes negativas ou positivas?*) determinou-se a distribuição dos alunos nos itens do PHCSCS, em termos de atitudes negativas *versus* positivas utilizou-se o qui-quadrado (X^2), como se observa no quadro 6.1. Pode-se ainda observar que os valores do qui-quadrado apresentam uma elevada significância estatística ($p < 0,001$), em todos os itens, excepto nos itens 6 (sou uma pessoa tímida), 22 (sou um membro importante da minha turma), 23 (sou nervoso) e 57 (sou diferente das outras pessoas) que não são significativas. Os itens 9 (sou um chefe nas brincadeiras e no desporto), 10 (fico preocupado quando temos testes na escola), 22 (sou um membro importante da minha turma), 29 (preocupo-me muito), 30 (os meus pais esperam demasiado de mim), 34 (na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário) e 46 (sou popular entre os rapazes) apresentam uma percentagem de atitudes negativas mais altas relativamente às atitudes positivas. Já os restantes apresentam uma percentagem de atitudes positivas maior do que negativas. Os três itens em que esta percentagem é maior são: 31 (gosto de ser como sou – 88,1%), 53 (dou-me bem com os outros – 90,4%) e 60 (sou uma boa pessoa – 93%).

Para responder à questão de estudo número quatro (*que relação existe entre os factores escolares específicos – rendimento escolar, percepção de apoio dos professores, aspirações escolares – e as atitudes dos alunos face a si-próprios?*), procedeu-se à determinação dos coeficientes de correlação entre as várias dimensões do autoconceito e o rendimento nas disciplinas de Matemática, Português, História e Ciências, como se pode verificar no quadro 6.2.

Quadro 6.1. Distribuição dos alunos nos itens do PHCSCS, em termos de atitudes negativas (AN) versus positivas (AP).

Item	% AN	% AP	X2 Sig
01 – Os meus colegas de turma troçam de mim.	24,6	75,4	452,5***
02 – Sou uma pessoa feliz.	15,0	85,0	669,4***
03 – Tenho dificuldades em fazer amizades.	28,8	71,2	330,4***
04 – Estou triste muitas vezes.	30,9	69,1	252,9***
05 – Sou uma pessoa esperta.	30,6	69,4	284,0***
06 – Sou uma pessoa tímida.	47,1	52,9	2,5 ns
07 – Fico nervoso(a) quando o professor me faz perguntas.	41,1	58,9	63,0***
08 – A minha aparência física desagrada-me.	28,6	71,4	225,0***
09 – Sou um chefe nas brincadeiras e no desporto.	55,1	44,9	26,1***
10 – Fico preocupado(a) quando temos testes na escola.	66,7	33,3	174,8***
11 – Sou impopular.	40,9	59,1	63,2***
12 – Porto-me bem na escola.	27,7	72,3	321,5***
13 – Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha.	28,9	71,1	232,6***
14 – Crio problemas à minha família.	16,9	83,1	619,7***
15 – Sou forte.	32,9	67,1	185,0***
16 – Sou um membro importante da minha família.	17,6	82,4	511,3***
17 – Desisto facilmente.	33,0	67,0	238,9***
18 – Faço bem os meus trabalhos escolares.	29,0	71,0	272,7***
19 – Faço muitas coisas más.	23,3	76,7	448,2***
20 – Porto-me mal em casa.	22,7	77,3	479,0***
21 – Sou lento(a) a terminar os trabalhos escolares.	35,8	64,2	167,6***
22 – Sou um membro importante da minha turma.	52,6	47,4	0,05 ns
23 – Sou nervoso(a).	46,1	53,9	0,64 ns
24 – Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.	29,2	70,8	248,5***
25 – Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas.	47,4	52,6	8,6***
26 – Os meus amigos gostam das minhas ideias.	31,2	68,8	194,8***
27 – Meto-me frequentemente em sarilhos.	21,6	78,4	491,6***
28 – Tenho sorte.	35,2	64,8	78,6***
29 – Preocupo-me muito.	75,3	24,7	342,5***
30 – Os meus pais esperam demasiado de mim.	67,9	32,1	180,3***
31 – Gosto de ser como sou.	11,9	88,1	702,7***
32 – Sinto-me posto de parte.	29,3	70,7	365,2***
33 – Tenho o cabelo bonito.	25,1	74,9	234,7***
34 – Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário(a).	54,1	45,9	15,3***
35 – Gostava de ser diferente daquilo que sou.	38,1	61,9	155,3***
36 – Odeio a escola.	27,9	72,1	228,0***
37 – Sou dos últimos a ser escolhido(a) para jogar.	41,5	58,5	65,2***
38 – Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas.	26,4	73,6	346,2***
39 – Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias.	40,5	59,5	63,6***
40 – Sou infeliz.	19,2	80,8	560,2***
41 – Tenho muitos amigos.	14,3	85,7	690,8***
42 – Sou alegre.	14,3	85,7	618,2***
43 – Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas.	24,8	75,2	248,3***
44 – Sou bonito(a).	26,2	73,8	198,8***
45 – Meto-me em muitas brigas.	23,2	76,8	466,5***
46 – Sou popular entre os rapazes.	54,8	45,2	13,4***
47 – As pessoas embirram comigo.	29,8	70,2	279,9***
48 – A minha família está desapontada comigo.	17,2	82,8	587,8***
49 – Tenho uma cara agradável.	26,7	73,3	257,0***
50 – Quando for maior, vou ser uma pessoa importante.	43,4	56,6	28,5***
51 – Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar.	38,3	61,7	187,5***
52 – Esqueço o que aprendo.	35,7	64,3	176,9***
53 – Dou-me bem com os outros.	9,6	90,4	897,3***
54 – Sou popular entre as raparigas.	45,6	54,4	21,3***
55 – Gosto de ler.	39,7	60,3	34,7***
56 – Tenho medo muitas vezes.	36,7	63,3	95,0***
57 – Sou diferente das outras pessoas.	41,9	58,1	0,14 ns
58 – Penso em coisas más.	34,4	65,6	120,0***
59 – Choro facilmente.	33,3	66,7	129,0***
60 – Sou uma boa pessoa.	7,0	93,0	986,4***

Legenda: *** p<0,001; ns = não significativo

No quadro 6.2 observa-se que todas as disciplinas se relacionam significativa e positivamente com as dimensões do autoconceito, excepto com a dimensão aparência física que apenas se relaciona com a disciplina de Ciências. Destaca-se também a dimensão estatuto intelectual que é a que mais se relaciona com o rendimento nas disciplinas já referidas ($p<0,01$).

Quadro 6.2. Correlações entre os resultados obtidos no autoconceito e as disciplinas de Matemática, Português, História e Ciências.

Disciplinas	Autoconceito					
	Aspecto Comportamental	Ansiedade	Estatuto Intelectual	Popularidade	Aparência Física	Satisfação-felicidade
Matemática	0,173**	0,167**	0,305**	0,097*		0,143**
Português	0,110**	0,173**	0,252**	0,122**		0,139**
História	0,181**	0,182**	0,285**	0,113**		0,113**
Ciências	0,161**	0,137**	0,276**	0,129**	0,096*	0,159**

Legenda: ** $p<0,01$ * $p<0,05$

Também se destaca as correlações existentes entre os itens relativos ao apoio emocional dos professores e as várias dimensões do autoconceito, como se pode observar no quadro 6.3. Neste quadro verifica-se que o item “sinto que os professores se preocupam comigo” apenas se relaciona com a dimensão estatuto intelectual. O item “sinto que os professores acreditam em mim” relaciona-se significativamente com todas as dimensões do autoconceito, excepto com as dimensões ansiedade e popularidade. O item “os professores são como bons amigos” está relacionado com o aspecto comportamental ($p<0,01$), estatuto intelectual ($p<0,01$), popularidade ($p<0,01$) e satisfação-felicidade ($p<0,01$), com elevado nível de significância estatística ($p<0,01$); de registar que, no caso da popularidade, a correlação é negativa. O item “os professores ajudar-me-ão se eu tiver problemas” relaciona-se significativamente com as dimensões aspecto comportamental, ansiedade e satisfação-felicidade. O item “os professores elogiam-me muitas vezes” apenas se relaciona com o estatuto intelectual e com a aparência física. Ao contrário, o item “os professores sabem quais são os meus interesses” relaciona-se significativamente com todas as dimensões do autoconceito ($p<0,01$).

Quadro 6.3. Correlações entre os itens relativos ao apoio emocional dos professores e as dimensões do autoconceito.

Apoio emocional dos professores	Autoconceito					
	Aspecto Comportamental	Ansiedade	Estatuto Intelectual	Popularidade	Aparência Física	Satisfação-felicidade
Sinto que os professores se preocupam comigo.			0,128**			
Sinto que os professores acreditam em mim.	0,295**		0,244**		0,151**	0,126**
Os professores são como bons amigos.	0,224**		0,128**	-0,134**		0,090*
Os professores ajudar-me-ão se eu tiver problemas.	0,249**	0,127**				0,135**
Os professores elogiam-me muitas vezes.			0,288**		0,243**	
Os professores sabem quais são os meus interesses.	0,117**	0,192**	0,257**	0,197**	0,123**	0,157**

Legenda: ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Quanto à variável “aspirações escolares” – as aspirações dos alunos relativamente ao ano de estudo que pretendem atingir – relacionam-se com as dimensões: aspecto comportamental ($r=0,169$; $p < 0,01$), estatuto intelectual ($r=0,201$; $p < 0,01$), popularidade ($r=0,099$; $p < 0,05$) e satisfação-felicidade ($r=0,168$; $p < 0,01$). Não apresenta valores significativos com as dimensões ansiedade e aparência física.

Para responder à questão de estudo número sete (*como se diferenciam os alunos do 5º e do 7º ano no autoconceito?*) relacionou-se as dimensões do autoconceito com o ano de escolaridade como se pode observar no quadro 6.4. Este quadro apresenta os valores da média e do desvio-padrão dos resultados nas dimensões do autoconceito (aspecto comportamental, ansiedade, estatuto intelectual, popularidade, aparência física e satisfação-felicidade) obtidos pelos alunos em função do ano de escolaridade (5º e 7º anos).

Assim, no quadro 6.4 observa-se que os resultados dos sujeitos do 5º ano são mais elevados em todas as dimensões do autoconceito, quando comparados com os sujeitos do 7º ano. Nas dimensões aspecto comportamental, estatuto intelectual e aparência física não existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do 5º e 7º anos. Nas dimensões ansiedade e popularidade existem diferenças com elevado nível de significância estatística ($p < 0,001$); na dimensão satisfação-felicidade, o nível de significância, embora significativo, foi menor ($p < 0,05$).

Quadro 6.4. Média e desvio-padrão (DP) dos resultados nas dimensões do autoconceito em função do ano de escolaridade.

Autoconceito	Ano	N	Média	D.P.	t	Sig.
Aspecto comportamental	5º	344	10,17	2,87	-0,98	ns
	7º	279	10,39	2,55		
Ansiedade	5º	338	8,13	3,00	-5,22	***
	7º	279	9,36	2,77		
Estatuto intelectual	5º	339	10,14	3,05	-0,33	ns
	7º	270	10,22	3,06		
Popularidade	5º	336	7,08	2,69	-7,73	***
	7º	270	8,61	2,04		
Aparência física	5º	335	7,09	2,52	0,40	ns
	7º	274	7,00	2,66		
Satisfação-felicidade	5º	348	7,80	2,04	-2,94	*
	7º	278	8,25	1,67		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns = não significativo

6.2. Resultados na profissionalidade docente

Nesta parte do estudo pretende-se estudar o que os alunos pensam acerca dos comportamentos de profissionalidade docente, especificamente, numa procura de resposta à questão de estudo número dois (*como se distribuem os alunos pelas avaliações que fazem dos comportamentos de profissionalidade docente atribuídos aos professores, em termos de avaliações baixas e elevadas?*). Desta forma, o quadro 6.5 mostra a distribuição das respostas pelos itens dos comportamentos de profissionalidade docente em função das avaliações, baixas *versus* elevadas.

No quadro 6.5 verifica-se que os valores do qui-quadrado apresentam uma elevada significância estatística ($p < 0,001$), em todos os itens, excepto no item 4 (culpam os alunos pelos maus resultados) que não é significativo. O item 20 (as regras que estabelecem, nas aulas, parecem mudar bastante) apresenta uma percentagem de avaliações negativas mais alta relativamente às avaliações positivas. Em todos os outros itens, a percentagem de avaliações positivas face aos comportamentos de profissionalidade docente são bastante superiores às negativas. Os três itens que apresentam uma maior percentagem das avaliações elevadas

relativamente às avaliações baixas são: 23 (procuram ajudar os alunos – 89,8%), 24 (explicam quais as regras que se devem cumprir – 89,2%) e 11 (preparam bem as aulas – 88,4%).

Quadro 6.5. Distribuição dos alunos nos itens dos comportamentos de profissionalidade atribuídos aos professores, em termos de avaliações baixas (AB) versus avaliações elevadas (AE).

Itens	% AB	% AE	X2 sig
1 – Fomentam a participação dos alunos na aula.	32,5	67,5	77,4***
2 – Os exemplos que dão nas aulas são interessantes para a vida dos alunos.	16,9	83,1	280,0***
3 – Expõem a matéria de modo organizado.	14,3	85,7	325,9***
4 – Culpam os alunos pelos maus resultados.	43,9	56,1	9,5 ns
5 – Dialogam abertamente com os alunos.	21,9	78,1	200,8***
6 – Nas aulas, alertam para o sentido prático das coisas.	16,8	83,2	280,8***
7 – Nas aulas, não seguem um fio de pensamento claro, isto é, misturam tudo.	34,2	65,8	63,9***
8 – Marginalizam os alunos de que não gostam.	26,3	73,7	141,6***
9 – Quando pedem a opinião dos alunos, tomam as ideias deles em consideração.	20,7	79,3	219,2***
10 – Ilustram a exposição da matéria com exemplos práticos.	17,4	82,6	271,2***
11 – Preparam bem as aulas.	11,6	88,4	378,2***
12 – Tratam com indiferença os alunos menos bons.	34,0	66,0	64,8***
13 – Valorizam as iniciativas dos alunos.	20,4	79,6	224,9***
14 – Procuram que as aulas sejam teórico-práticas, e não apenas teóricas.	21,2	78,8	212,2***
15 – São metódicos na exposição da matéria.	34,9	65,1	57,6***
16 – Quando os alunos os abordam para esclarecer dúvidas, fazem troça dos erros cometidos.	30,9	69,1	92,9***
17 – Gostam de falar com os alunos.	15,0	85,0	313,6***
18 – Estabelecem um conjunto bem definido de regras que os alunos têm de seguir.	13,3	86,7	342,3***
19 – São mais uns amigos do que uma autoridade rígida.	24,8	75,2	162,5***
20 – As regras que estabelecem, nas aulas, parecem mudar bastante.	63,4	36,6	45,9***
21 – Interessam-se pelos alunos, como pessoas.	21,6	78,4	205,3***
22 – Explicam o que pode acontecer se o aluno transgredir uma regra.	16,9	83,1	280,9***
23 – Procuram ajudar os alunos.	10,2	89,8	406,4***
24 – Explicam quais as regras que se devem cumprir.	10,8	89,2	389,9***

Legenda: ***p<0,001; ns = não significativo

Para responder à questão de estudo número cinco (*que relação existe entre os factores escolares específicos – rendimento escolar, percepção de apoio dos professores, aspirações escolares – e os comportamentos de profissionalidade docente?*) determinou-se os coeficientes de correlação entre os resultados obtidos nos factores da escala acerca das dimensões da profissionalidade docente (participação, prática, ensino, cortesia, interpessoalidade e normatividade) e o rendimento nas disciplinas de Matemática, Português, História e Ciências (quadro 6.6).

Quadro 6.6. Correlações entre as dimensões da profissionalidade e o rendimento nas disciplinas de Matemática, Português, História e Ciências.

Disciplinas	Profissionalidade	
	Ensino	Interpessoalidade
Matemática	0,084*	
Português		
História	0,101*	
Ciências		0,126**

Legenda: ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

No quadro 6.6 observam-se correlações significativas embora baixas, entre o rendimento escolar (Matemática, História e Ciências) e duas dimensões da profissionalidade docente: ensino e interpessoalidade. A dimensão ensino apresenta uma correlação significativa com a Matemática ($p < 0,05$) e com a História ($p < 0,05$). A dimensão interpessoalidade relaciona-se significativamente com a disciplina de Ciências ($p < 0,01$).

Também se estabelece relações entre seis itens da subescala *AEP (Apoio Emocional dos Professores)* e as várias dimensões da profissionalidade docente. Estes itens da subescala *AEP* relacionam-se com os professores e com o apoio emocional prestado pelos mesmos (quadro 6.7).

Quadro 6.7. Correlações entre os itens relativos ao apoio emocional dos professores e as dimensões da profissionalidade.

Apoio emocional dos professores	Profissionalidade					
	Participação	Prática	Ensino	Cortesia	Interpessoalidade	Normatividade
Sinto que os professores se preocupam comigo.	0,360**	0,364**	0,329**	0,124**	0,409**	0,296**
Sinto que os professores acreditam em mim.	0,371**	0,429**	0,355**	0,214**	0,441**	0,395**
Os professores são como bons amigos.	0,414**	0,470**	0,499**	0,294**	0,583**	0,406**
Os professores ajudar-me-ão se eu tiver problemas.	0,396**	0,476**	0,464**	0,253**	0,614**	0,450**
Os professores elogiam-me muitas vezes.	0,183**	0,176**	0,231**		0,175**	0,091*
Os professores sabem quais são os meus interesses.	0,218**	0,215**	0,267**	0,098*	0,258**	0,192**

Legenda: ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

No quadro 6.7, observa-se a correlação entre os itens do apoio emocional dos professores e as várias dimensões da profissionalidade docente ($p < 0,01$). Existem correlações significativas, todas elas positivas e muito significativas ($p < 0,01$), com as

dimensões da profissionalidade docente. Não existe correlação entre a dimensão cortesia e o item “os professores elogiam-me muitas vezes”.

As aspirações dos alunos relativamente ao ano de estudo que pretendem atingir relacionam-se com a dimensão ensino ($p < 0,05$). Não apresenta valores significativos com as dimensões participação, prática, cortesia, interpessoalidade e normatividade.

Para responder à questão de estudo número oito (*como se diferenciam os alunos do 5º e do 7º ano na profissionalidade docente?*) procedeu-se à análise dos resultados na profissionalidade docente em função do ano de escolaridade dos alunos, como se pode observar no quadro 6.8.

Quadro 6.8. Média e desvio-padrão (DP) dos resultados nas dimensões da profissionalidade docente em função do ano de escolaridade.

Profissionalidade docente	Ano	N	Média	D.P.	t	Sig.
Participação	5º	361	18,27	4,08	2,63	**
	7º	260	17,45	3,43		
Prática	5º	364	19,03	3,91	3,32	**
	7º	261	17,98	3,89		
Ensino	5º	363	18,65	3,37	2,41	**
	7º	260	17,98	3,43		
Cortesia	5º	359	17,32	4,79	2,67	**
	7º	258	16,29	4,53		
Interpessoalidade	5º	367	19,71	4,21	5,14	***
	7º	261	17,91	4,47		
Normatividade	5º	368	15,14	3,15	1,81	ns
	7º	262	14,69	2,96		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns = não significativo

No quadro 6.8 verifica-se que, em todas as dimensões da profissionalidade docente, os alunos do 5º ano apresentam valores superiores aos do 7º ano. Na dimensão normatividade não existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do 5º e 7º anos. Todas as dimensões apresentam um nível de significância de 0,01, excepto a dimensão interpessoalidade que apresenta um nível de significância menos elevado ($p < 0,001$).

6.3. Resultados no autoconceito e na profissionalidade docente

Uma vez apresentados os resultados no autoconceito e na profissionalidade docente, pretende-se conhecer os resultados acerca da relação entre estes construtos, de forma a dar resposta à questão de estudo número três (*que relação existe entre as dimensões das atitudes dos alunos face a si-próprios e as avaliações que fazem dos comportamentos de profissionalidade docente?*). O quadro 6.9 refere os coeficientes de correlação entre as dimensões do autoconceito e as dimensões da profissionalidade docente.

Quadro 6.9. Coeficientes de correlação entre as dimensões do autoconceito e as dimensões da profissionalidade.

Autoconceito	Profissionalidade					
	Participação	Prática	Ensino	Cortesia	Interpessoalidade	Normatividade
Aspecto Comportamental	0,210**	0,283**	0,378**	0,356**	0,281**	0,255**
Ansiedade			-0,135**	-0,195**	-0,104*	
Estatuto Intelectual	0,108*		0,131**	0,146**	0,106*	
Popularidade			0,145**	0,101*	0,102*	0,109**
Aparência Física	0,186**	0,150**	0,173**		0,202**	0,221**
Satisfação-felicidade	0,117**	0,105*	0,267**	0,183**	0,140**	0,225**

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

No quadro 6.9 observa-se que as dimensões do autoconceito aspecto comportamental e satisfação-felicidade relacionam-se significativamente com todas as dimensões da profissionalidade docente. A dimensão aparência física também apresenta valores estatisticamente significativos com todas as dimensões da profissionalidade docente, excepto com a dimensão cortesia. A ansiedade apresenta valores estatisticamente significativos, mas negativos, com as dimensões da profissionalidade docente: ensino (-0,135), cortesia (-0,195) e interpessoalidade (-0,104). O estatuto intelectual relaciona-se fortemente com todas as dimensões da profissionalidade docente, excepto com a prática e com a normatividade. A popularidade não apresenta valores significativos relativamente às dimensões participação e prática. A aparência física apresenta-se estatisticamente significativa com todas as dimensões da profissionalidade docente, excepto com a dimensão cortesia. As correlações com maior nível de significância estatística são: prática,

ensino e cortesia relativamente à dimensão aspecto comportamental. As correlações com menos nível de significância estatística são: a interessoalidade relativamente às dimensões ansiedade e popularidade e a prática relativamente à dimensão satisfação-felicidade.

Neste estudo recorreu-se à análise de regressão múltipla, com o principal objectivo de procurar uma resposta para a questão de estudo 6 (*quais são as dimensões, quer do autoconceito quer da profissionalidade, que mais contribuem para a explicação do rendimento escolar dos alunos?*), referida no capítulo 1. Com esta análise pretendeu-se conhecer as dimensões do autoconceito que apresentam um contributo significativo para a explicação da variância do rendimento escolar, no resultado médio das disciplinas de Matemática, Português, História e Ciências. Realizou-se análises de regressão múltipla cujos resultados se passam a apresentar no quadro 6.10.

Quadro 6.10. Análise de regressão múltipla das dimensões do autoconceito no rendimento escolar.

Ordem V.I.	Regressão múltipla	QR	F	Sig F
1 Estatuto intelectual	0,195	0,038	26,157	0,001
2 Aparência física	0,229	0,052	18,231	0,001

No quadro 6.10 observa-se a informação obtida com as análises de regressão, tomando em conta as seguintes dimensões do autoconceito: estatuto intelectual e aparência física. Estas variáveis independentes aparecem indicadas segundo uma ordem crescente. O QR (R ao quadrado) explica os coeficientes de determinação atingidos. A prova de significância F indica que os valores observados no QR são estatisticamente diferentes de zero ($p < 0,001$), o que quer dizer que a percentagem de variância explicada aumentou significativamente. Os níveis de significância dos valores de F ($p < 0,001$) mostram que o estatuto intelectual (26,15) e a aparência física (18,23) influenciam significativamente o rendimento escolar médio, às referidas disciplinas.

Realizaram-se ainda análises de regressão múltipla nas dimensões da profissionalidade docente e no rendimento escolar às mesmas disciplinas, como se observa no quadro 6.11.

Quadro 6.11. Análise de regressão múltipla das dimensões da profissionalidade no rendimento escolar.

Ordem V.I.	Regressão múltipla	QR	F	Sig F
Normatividade	0,135	0,018	13,112	0,001

Das várias dimensões da profissionalidade docente, apenas na normatividade se verifica um contributo significativo para a explicação da variância dos resultados no rendimento escolar. A dimensão da profissionalidade docente, normatividade, explica 13,1 da variância dos resultados no rendimento escolar ($p < 0,001$).

Neste capítulo procedeu-se à análise dos resultados no autoconceito dos alunos, nos comportamentos de profissionalidade docente visto pelos alunos e na relação entre o autoconceito e os comportamentos de profissionalidade docente. No capítulo seguinte irão ser discutidos os resultados, tirar conclusões, referir as limitações do estudo e apresentar sugestões para novas investigações.

Capítulo 7. Discussão dos Resultados e Conclusões

Neste capítulo procura-se interpretar e discutir os resultados obtidos nas respostas às questões de estudo, tendo presente as referências bibliográficas revistas sobre o tema em estudo. Numa primeira parte, procuramos compreender e explicar os resultados no autoconceito dos alunos, na profissionalidade dos professores vista pelos alunos e na relação entre estes dois conceitos. Seguem-se, numa segunda parte, as conclusões finais, as limitações deste estudo e as sugestões para novas investigações.

7.1. Discussão dos resultados

Nesta primeira parte deste capítulo, procuramos compreender, explicar e discutir os resultados no autoconceito, nos comportamentos de profissionalidade docente e na relação entre o autoconceito e os comportamentos de profissionalidade docente.

7.1.1. Discussão dos resultados no autoconceito

Vários estudos consideram que a formação do autoconceito é, também, um produto social que resulta da avaliação feita pelos indivíduos (Onâte, 1989). Desta forma, admitiu-se que as dimensões do autoconceito dos alunos poderiam ter ligações com determinados aspectos escolares, como por exemplo, com o apoio prestado pelos professores, com as aspirações escolares dos alunos, com o rendimento escolar dos alunos e com o ano de escolaridade.

Os resultados nos itens de *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS)*, em termos de atitudes negativas ou positivas, reflectiram a existência de diferenças estatisticamente significativas em todos os itens, excepto nos itens 6 (sou uma pessoa tímida), 22 (sou um membro importante da minha turma), 23 (sou nervoso) e 57 (sou diferente das outras pessoas) onde não foram significativas. Estes resultados reforçam a ideia de que o autoconceito se desenvolve a partir das experiências pessoais do aluno em interacção com os outros e da reacção dos outros

ao seu comportamento, melhorando as suas aprendizagens (Almiro, 1999) e, por vezes, elevando a sua popularidade. Os itens relacionados com a satisfação-felicidade apresentam percentagens superiores de atitudes positivas face às atitudes negativas, talvez porque nesta faixa etária os alunos privilegiam bastante as relações que estabelecem uns com os outros, bem como os aspectos relacionados consigo próprio, como por exemplo, a percepção do seu corpo ou a roupa que vestem.

Os resultados obtidos entre as dimensões do autoconceito e o rendimento nas disciplinas fundamentais (Matemática, Português, História e Ciências) referem que estas disciplinas se relacionam fortemente com as dimensões do autoconceito, excepto com a dimensão aparência física que apenas se relaciona com a disciplina de Ciências. Os resultados mostram uma ligação significativa entre o autoconceito e o rendimento escolar e aproximam-se dos resultados encontrados noutras investigações (Diesterhaft e Gerken, 1983; Marsh, 1988; Richardson e Lee, 1986; Van, Herman e Monks, 1992, citados por Veiga, 1996). Daqui, poderá surgir a ideia de que um autoconceito positivo é uma das bases essenciais para obter resultados escolares mais positivos, e vice-versa, como referem as investigações de Burns (1990) e de Espinar (1994). Os resultados obtidos nos itens do questionário *AEP (Apoio Emocional dos Professores)*, relacionados com o apoio emocional dos professores, mostram também que o apoio positivo do professor face ao comportamento dos alunos influencia positivamente o autoconceito, estando de acordo com as investigações de Musitu (1984), Santos (1985), Oerter (1989) e Bru, Stephens e Torsheim (2002). Este estudo reforça também a ideia de alguns autores que referem que as relações estabelecidas com outros significativos (professores) são particularmente importantes para a construção de um autoconceito positivo (Super, 1990; Jacob, 2001). Daqui, podemos referir que a qualidade das relações estabelecidas na escola surge, também, frequentemente associada ao rendimento académico, como referem outras investigações (Rich e Rothchild, 1979; Musitu, 1984; Costa, 2001; Peixoto, 2004). Esta importante influência das dimensões do autoconceito reforça o suposto da necessidade de promoção do autoconceito como forma de aumentar o rendimento escolar dos alunos.

Ao considerar o ano de escolaridade dos alunos, observaram-se diferenças estatisticamente significativas nas dimensões ansiedade, popularidade e satisfação–felicidade. As diferenças entre os resultados médios alcançados pelos alunos do 5º ano e os obtidos pelos alunos do 7º ano não são significativas nas dimensões aspecto comportamental, estatuto intelectual e aparência física. Estes resultados obtidos vão ao encontro de alguns estudos com alunos adolescentes e afastam-se, no entanto, dos resultados indicados por outros trabalhos. Alguns estudos encontraram que os resultados obtidos diminuía na passagem da adolescência inicial para a adolescência média, voltando depois a aumentar (Jegade, 1982; Marsh, 1989, citados por Veiga, 1995). Esta diminuição ocorrida talvez se deva ao facto de haver uma maior valorização das dimensões do autoconceito dos alunos do 5º ano relativamente aos do 7º ano. Por outro lado, o número de sujeitos não é igual nas várias dimensões do autoconceito, porque quando um aluno não responde a todos os itens dessa dimensão, mesmo que falte apenas um, são anulados todos os outros itens dessa mesma dimensão. Os alunos do 7º ano apresentam uma média superior nas dimensões ansiedade, popularidade, satisfação-felicidade em relação aos alunos do 5º ano, talvez porque são mais extrovertidos, privilegiando um maior contacto e afectividade com os seus colegas. Estes resultados podem dever-se também ao facto de os alunos nesta faixa etária darem importância à relação que estabelecem uns com os outros. A dimensão ansiedade apresenta uma média mais elevada no 7º ano em relação ao 5º ano, talvez porque os alunos do 7º ano terem mudado de ciclo (2º para o 3º Ciclo) e esta mudança exigir uma maior responsabilização por parte dos alunos e visto também, neste ciclo, os alunos começarem a pensar na área que querem para prossecução de estudos, o que poderá levar a uma maior ansiedade dos mesmos.

Outros estudos não encontraram diferenças no autoconceito em função do ano de escolaridade (Silberman e Zigmond, 1983; Stopper, 1978, citado por Veiga, 1995), talvez porque há uma estabilidade nas dimensões do autoconceito ou, então, devido à homogeneidade escolar dos sujeitos da amostra. Outras investigações referem que em certas áreas pode-se registar um certo aumento, outras podem apresentar uma diminuição estatisticamente significativa e outras permanecer

“estáveis” (Abramowitz e outros, 1984, citado por Veiga, 1995). Estes resultados poderão dever-se ao facto de o instrumento utilizado não detectar os efeitos das aprendizagens escolares dos alunos ao longo do seu percurso escolar.

7.1.2. Discussão dos resultados nos comportamentos de profissionalidade docente

Os resultados acerca dos comportamentos de profissionalidade docente, em todos os itens da escala apresentam uma percentagem superior de avaliações elevadas relativamente às avaliações baixas, excepto no item 20 (as regras que estabelecem, nas aulas, parecem mudar bastante). A maioria dos itens apresenta uma percentagem superior de avaliações elevadas relativamente às avaliações baixas, talvez pelo facto dos comportamentos de profissionalidade docente serem muito valorizados pelos alunos, dada a importância na sua aprendizagem. No item “as regras que estabelecem, nas aulas, parecem mudar bastante”, a existência de uma percentagem maior nas avaliações baixas *versus* elevadas poderá dever-se ao facto de os alunos interiorizarem comportamentos e regras de sala de aula que, por vezes, diferem da dos professores, havendo, assim, uma menor objectividade na avaliação dos seus comportamentos na sala de aula. Também poderá dever-se ao facto de os alunos darem importância aos aspectos relacionados com a preparação das aulas por parte dos professores e conhecerem as regras de conduta de uma sala de aula. Por outro lado, os alunos valorizam também as conversas que os professores estabelecem com eles, fazendo com que os procurem para pedir ajuda quando necessitam. Os dados permitem-nos um maior e melhor conhecimento dos alunos. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Rego e Pereira (2003, p. 3) que refere que “os excelentes professores são os que adoptam comportamentos participativos, ilustram as matérias com exemplos práticos, são conscienciosos no exercício da função (exemplo, preparam as aulas, organizam as sequências lectivas) e são corteses no relacionamento com os estudantes”. Este estudo refere, ainda, que a junção destas quatro categorias comportamentais são valorizadas pelos alunos, uma vez que os comportamentos dos professores são passíveis de contribuir para a

melhoria da qualidade do ensino em diversos níveis, exercendo efeitos positivos que se alastram sobre as várias áreas.

Os dados obtidos entre as dimensões da profissionalidade docente e o rendimento nas disciplinas de Matemática, Português, História e Ciências apresentam correlações significativas apenas com as dimensões ensino e interpessoalidade. Assim, estes resultados aproximam-se de investigações anteriores feitas a professores universitários que apontam para o impacto positivo dos comportamentos de profissionalidade docente (Koh, Steers e Terborg, 1995; Skarlicki e Latham, 1995, citados por Rego e Sousa, 1999), uma vez que estes contribuem para a eficácia e para o sucesso dos alunos. Vão ao encontro, também, de estudos que mostram o impacto dos comportamentos de profissionalidade docente sobre o rendimento escolar dos alunos (Almeida, 1995; Rego, 2004; Veiga, 2001). A correlação existente entre as dimensões ensino e interpessoalidade e o rendimento escolar, prende-se com o facto dos alunos nesta faixa etária privilegiarem a preparação das tarefas e a execução do acto de ensinar por parte dos professores. Por outro lado, também privilegiam a disponibilidade para a relação e apoio do professor.

Os resultados obtidos mostram também as correlações significativas entre os itens relacionados com o apoio emocional prestado pelos professores e as dimensões da profissionalidade docente, indo ao encontro de alguns estudos que referem que o apoio e a motivação prestados aos alunos pelos professores influenciam o rendimento escolar dos alunos (González e Valle, 1998; Veiga, 2001). Estes resultados poderão dever-se ao facto de os professores contribuírem através das suas práticas para o sucesso dos alunos, indo ao encontro da ideia de Gonçalves (1999, p. 67) que considera o professor “como um promotor de êxitos pedagógicos”. Os itens relativos ao apoio emocional dos professores relacionam-se na sua maioria com as dimensões da profissionalidade docente, talvez porque os alunos encontram esse apoio nos professores devido a haver uma grande disponibilidade por parte de alguns professores e também pelo facto de muitas vezes pertencerem a famílias com pouca disponibilidade e, por vezes, destruturadas e encontrarem esse apoio em alguém externo à família (professores). Também poderá ser colocada a possibilidade

de os estudantes deste nível de ensino “desenvolverem relações de maior proximidade psicológica e afectiva com os seus professores ao longo do período lectivo, assim os impelindo a maior benevolência no momento de descreverem os seus comportamentos e respectivos desempenhos” (Rego e Pereira, 2003, p. 9). Quanto às aspirações dos alunos relativamente ao ano de estudo que pretendem atingir, relaciona-se com a dimensão ensino, pelo facto dos alunos considerarem que para o prosseguimento de estudos, os aspectos de maior importância estejam relacionados com a preparação de actividades e experiências significativas para eles, permitindo, assim, um maior enriquecimento pessoal (Neto, 1984; Osborne, 1996, citado por Hay, 1998; Bachman e O'Malley, 1984; Campbell e Fehr, 1990, citado por Hay, 1998). Esta ideia vai ao encontro de estudos já realizados (Rego e outros, 2004, p. 191) que referem que “os comportamentos docentes em sala de aula podem exercer efeitos motivadores sobre os estudantes, podendo influenciar os respectivos comportamentos, as suas motivações e os seus níveis de desempenho”.

Na comparação dos alunos do 5º com os do 7º ano, observou-se uma diminuição significativa em todas as dimensões da profissionalidade docente, excepto na normatividade. Esta diminuição pode estar relacionada com o progressivo aumento da exigência dos jovens face aos adultos ao longo da adolescência. Por outro lado, os adolescentes tendem a tornar-se mais independentes e, conseqüentemente, como refere Veiga e outros (2005, p. 12), há “uma objectividade maior na avaliação que deles fazem; é provável que tal declínio tenha a ver com o progressivo aumento da exigência dos jovens face aos símbolos da autoridade adulta (como os professores)”. Também a diminuição na dimensão normatividade do 5º para o 7º ano, embora não seja significativa, vai ao encontro de estudos já realizados (Veiga e outros, 2005), podendo dever-se ao prolongamento “da relativização da autoridade adulta, no processo de autonomização dos jovens” (Veiga e outros, 2005, p. 12). A falta de correlações significativas entre o rendimento escolar e algumas dimensões (participação, prática, cortesia e normatividade) apresenta-se parcialmente de acordo com os resultados obtidos em anteriores estudos (Rego, 2003, 2004). Neste estudo, também a dimensão cortesia assumiu uma posição secundária, indo ao encontro de outros estudos (Rego e

Pereira, 2003). Esta variável apresentou um menor potencial explicativo da cotação de desempenho docente. Estes dados empíricos parecem “colidirem com a presunção por vezes detectada nos meios escolares segundo a qual os estudantes são especialmente sensíveis aos docentes simpáticos/cortesões, descurando o pendor consciencioso, organizado e sérios dos seus professores” (Rego e Pereira, 2003, p. 8). Os valores médios relativos às dimensões da profissionalidade docente em função do ano de escolaridade são mais elevados no 5º do que no 7º ano, talvez porque os alunos mais novos revelam uma maior valorização dos comportamentos de profissionalidade docente.

7.1.3. Discussão dos resultados no autoconceito e nos comportamentos de profissionalidade docente

Um dos objectivos do presente estudo foi também o estudo da relação entre o autoconceito e os comportamentos de profissionalidade docente visto pelos alunos. Com este propósito, realizou-se a análise estatística dos resultados obtidos no autoconceito e nos comportamentos de profissionalidade docente.

Os resultados obtidos mostram que as dimensões do autoconceito estão associadas às dimensões da profissionalidade docente, principalmente as dimensões ensino e interpessoalidade que se relacionam com todas as dimensões do autoconceito. Estes resultados poderão dever-se ao facto de os alunos valorizarem mais a preparação das tarefas e privilegiarem a disponibilidade para a relação e o apoio, contribuindo, assim, para o autoconceito positivo dos alunos o que vai ao encontro de alguns estudos revistos (Chapman e Boersma, 1979; González e Valle, 1998). Um estudo feito por Rego e outros (2004, p. 196) mostra que mediante os “comportamentos relacionais com os estudantes, os professores podem influenciar, nestes, a auto-eficácia, o empenho e entrega à actividade académica, o desempenho”.

Os dados obtidos na análise de regressão múltipla das dimensões do autoconceito no rendimento escolar médio em disciplinas fundamentais (Matemática, Português, História e Ciências) mostram que as dimensões estatuto intelectual e aparência física são as que mais contribuem para a explicação do

rendimento escolar. Desta forma, existem correlações positivas entre estas duas dimensões do autoconceito e o rendimento escolar, indo ao encontro de outras investigações (Platt, 1998). O estatuto intelectual e a aparência física são as duas dimensões que mais se relacionam com o rendimento escolar, talvez pelo facto de os alunos se encontrarem na adolescência e darem grande importância aos aspectos físicos e intelectuais. Uma outra explicação possível para este facto é que essas alterações correspondam a mudanças atribuíveis ao desenvolvimento, as quais levam o adolescente à construção da sua identidade. Com efeito, uma das características deste período é a procura de autonomia, a qual pressupõe a progressiva separação dos professores, nomeadamente a meio da adolescência (Collins e Repinski, 1994; Marsh, Parker e Barnes, 1985). Estes dados corroboram outras investigações (Marsh, 1993; Marsh, Parker e Barnes, 1985; Marsh, 1996; Burns, 1990; Veiga, 1995) que referem grandes correlações entre o autoconceito e as experiências escolares com o rendimento escolar, nomeadamente o autoconceito no domínio da Matemática ou da linguagem.

Os resultados obtidos na análise de regressão múltipla das dimensões da profissionalidade docente no rendimento escolar, também nas referidas disciplinas fundamentais, referem que a normatividade foi a dimensão que contribuiu significativamente para o rendimento escolar. Esta dimensão está relacionada com a clareza das regras e com as orientações na sala de aula. Tais resultados poderão significar que esta dimensão contribui fortemente e bem mais que as restantes, para a obtenção de melhores desempenhos por parte dos alunos e um rendimento escolar mais elevado nas disciplinas já mencionadas (Rego e Sousa, 1999). Este resultado poderá mostrar que, para além da importância dos professores dominarem os conteúdos que ensinam, é fundamental que tenham competências para criar condições de ensino e de aprendizagem e, portanto, a formação psicopedagógica dos professores seja de evidente importância.

Em suma, cada vez mais é necessário que os professores incluam no seu dia-a-dia tarefas e situações diárias que façam com que os alunos se sintam mais valorizados. Estas situações e as tarefas criadas deverão ser mais significativas do que a simples transmissão de conteúdos. Um outro aspecto de grande importância é

também o facto da instituição escolar poder afectar o autoconceito dos alunos. Assim, os comportamentos de profissionalidade docente e a planificação educativa deverão ser repensados, para que haja uma maior promoção destes conceitos, contribuindo para uma melhor visão dos alunos sobre si-mesmos, principalmente, os que pertencem a grupos com fraca estimulação para o sucesso.

7.2. Conclusões finais

A profissão de professor é complexa, tendo como traços definidores a incerteza e a ambiguidade das funções. Para fazer face a esta realidade, o professor conta, acima de tudo, consigo próprio, não sendo apenas um observador, mas o actor insubstituível da relação pedagógica. É neste panorama complexo que hoje emerge o modelo dos "professores como práticos reflexivos", os quais envolvidos num processo de construção e desconstrução de saberes vão elaborando a sua própria concepção de profissão. Assim, o contexto escolar surge através das constantes interacções entre alunos e entre estes e os professores e outros membros da comunidade educativa. As habilidades necessárias para estas interacções não formam parte do comportamento das pessoas de maneira esporádica.

É necessário organizar um modelo de ensino e de aprendizagem para a prevenção e o tratamento de múltiplos problemas de conduta que têm lugar na escola e que têm origem na ausência de habilidades para solucionar os conflitos que surgem e que impedem uma aprendizagem de qualidade e deterioram a convivência escolar. No decorrer do processo de ensino-aprendizagem, é importante, cada vez mais, estar-se atento aos aspectos pessoais dos alunos: o que o aluno expressa na aula, o seu trabalho individual e as suas actividades de grupo (Oliveira e outros, 1999). Desta forma, o autoconceito escolar liga-se a questões relativas às relações interpessoais que ocorrem no contexto escolar. Assim sendo, os comportamentos dos professores passam pela realização de tarefas que devem ir para além das tradicionais obrigações formais do professor. É importante que desenvolvam diferentes competências e implementem diferentes práticas profissionais em resposta às novas tarefas. Para Rego e Sousa (1999), as escolas com maior

incidência de cidadania docente (neste estudo, equivalente a profissionalidade docente) são mais eficazes no cumprimento das suas funções educativas, contribuindo, assim, para a formação de cidadãos mais responsáveis. Também Cosme (s/d, p. 41) refere “o uso de estruturas de formação, que promovam e desenvolvam atitudes reveladoras de comportamento social e cidadania”. Salienta, ainda, a “necessidade de assumir completamente a educação como um direito absoluto e inalienável, constituinte integrante da pessoa humana, a partir do qual o humano se concretiza plenamente” (Cosme, s/d, p. 63).

Como foi descrito anteriormente, o autoconceito é concebido como sendo uma estrutura multifacetada e maleável composta por um conjunto de auto-representações. Um sistema que associa, organiza e coordena uma variedade de imagens, esquemas, teorias, conceitos, metas e ideias que possuímos de nós mesmos. Assim, a inserção na escola contribui para a formação do autoconceito do aluno, principalmente o escolar, que se refere às características que ele acredita possuir em relação ao seu desempenho académico e que se desenvolve com base nas avaliações que recebe dos seus professores, dos colegas e dos pais sobre o seu desempenho na escola. O autoconceito escolar está relacionado com as experiências de sucesso ou fracasso nas actividades académicas (Cubero e Moreno, 1995; Byrne, 1996a, Stevenato e outros, 2003). Sendo assim, o sucesso e/ou fracasso servem para conformar um determinado autoconceito escolar e ele mesmo pode determinar, em grande medida, as possibilidades que o aluno se concede, os riscos que enfrenta e os resultados que obtém. De modo geral, alunos que apresentam conceitos mais positivos sobre as suas capacidades, em relação às tarefas escolares, tendem a obter melhores resultados do que aqueles que apresentam conceitos negativos ou duvidosos sobre si-mesmos e sobre as suas habilidades (Peixoto, 2004; Senos, 1997; Alves e Peixoto, 2002). Pelo contrário, o aluno que não se sente bem na escola parece ter uma visão geral mais negativa sobre si-mesmo, evita situações sociais, mantém um descrédito de si-mesmo, obtém resultados mais negativos. Assim, os resultados académicos também contribuem para conformar o autoconceito académico. Cubero e Moreno (1995) referem que contribui indirectamente para a manutenção de um autoconceito académico negativo por parte dos alunos, o próprio

autoconceito do professor. O professor, quando nutre um sentimento de eficácia, de segurança nas suas realizações profissionais, tende a instigar nos seus alunos o desenvolvimento de percepções positivas a respeito de si e dos colegas, motiva-os a aprender e a lidar com os erros de uma forma construtiva, favorecendo o desenvolvimento do autoconceito positivo.

Em suma, é válido salientar que os alunos com um autoconceito positivo tendem a acreditar mais nas suas potencialidades, são mais confiantes em si-mesmos, mais perseverantes em actividades, não temem o erro, pois vêem-no como parte da sua aprendizagem e relacionam-se melhor com as outras pessoas. Por outro lado, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem tendem a ter um autoconceito escolar mais baixo do que os alunos que não têm dificuldade. No final desta abordagem sobre o autoconceito dos alunos e os comportamentos de profissionalidade docente, pensa-se ter mostrado a vitalidade e a diversidade conceptual que este estudo contempla.

7.3. Limitações deste estudo e sugestão de novas investigações

Este estudo tem, naturalmente, as suas limitações. Especial cuidado tem de haver na generalização dos resultados, pois a amostra só representa elementos acerca de uma parte do grupo de alunos das escolas onde foram preenchidos os questionários. A investigação foi baseada em opiniões pessoais dos alunos que podem variar com o tempo. Desta forma, seria benéfico ouvir mais alunos e também alguns professores para posterior comparação. Esta dissertação sugere a realização de novas pesquisas. Em estudos posteriores poderão ser estudadas as relações entre as atitudes dos alunos face a si-próprio e os comportamentos de profissionalidade docente visto pelos alunos, mas incluindo novas amostras e variáveis. Em futuras investigações deverá partir-se do princípio que o comportamento dos professores pode ter impacto no comportamento dos alunos, principalmente nos mais jovens. Por outro lado, também se poderá utilizar outros métodos de recolha de dados para validar o presente estudo. Deverá ter-se em conta como é que as percepções dos

alunos sobre os comportamentos de profissionalidade dos professores pode interagir com as características individuais dos alunos.

O trabalho apresentado constitui um contributo e um incentivo ao prosseguimento do estudo das questões formuladas. Em futuros estudos poderá haver a inclusão de outras variáveis pessoais e familiares, bem como incluir outros anos de escolaridade para posterior comparação. Assim sendo, poderão ainda utilizar-se outros instrumentos de avaliação para posterior comparação, utilizar amostras mais variadas, avaliar comportamentos mais específicos dos professores e dos alunos, não apenas através das representações dos alunos, mas também através dos próprios professores, podendo constituir orientações úteis para novos estudos acerca do tema estudado. No que diz respeito à adaptação e construção dos instrumentos utilizados, seria útil a utilização de novos critérios de validade. Também se poderá utilizar o mesmo modelo, com idênticos instrumentos e metodologia para estudar o que sucede em diferentes classes sociais e em alunos com diferentes nacionalidades. Por último, futuras investigações poderão aprofundar os construtos autoconceito e profissionalidade docente, dada a riqueza que ambos os termos contêm e, desta forma, contribuir para uma melhor e maior compreensão do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1998). Revisitando a Competência dos Professores na Sociedade de Hoje. *Aprender, Revista da ESE de Portalegre*, 21, Novembro, 46-50.
- Alcántara, J. A. (1990). *Cómo Educar la Autoestima*. Barcelona: CEAC.
- Alencar, E. M. (1985). *A Criança: na Família e na Sociedade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Allaport, G. W. (1943). The Contemporary Psychology. *Psychological Review*, 50, 451-478.
- Almeida, L. S. (1995). Novos Enfoques na Estimulação Cognitiva e no Processo de Aprendizagem Escolar. *Revista Galega de Psicopedagogia*, 8, 11-29.
- Almiro, J. P. (1999). O Desenvolvimento Profissional do Professor no Contexto de um Círculo de estudos. *Revista de Educação*, 8, 2, 25-36.
- Alos, J. G. (1984). *Las Actitudes Hacia Si Mismo y su Medicio*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Alves, P. C. (1992). Formas de Estar na Escola. *Textos de Apoio/Caderno*, 1, 41-45.
- Alves, P. C. (1995). *A Sociologia da Escola*. Alfragide, Mc Graw-Hill.
- Baldwin, J. M. (1897). The Self-Conscious Person. *The Self in Social Interaction*, 1, 161-169. New York.
- Ball, R. (1997). *Pedagogia da Comunicação*. Coleção Saber.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37, 2, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. New Jersey.
- Bariaud, F., & Fourcet, C. (1994). Le Sentiment de la Valeur de Soi. *L'Orientacion Scolaire et Professionnelle*, 23, 3, 271-290.
- Bazin, R. (1977). Les Conditions Enseignantes – Traits et Portrait de L'Enseignant. *L'Education*, Mars, 16-19.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação: um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva-Publicações, Lda.
- Beltran, J. A. (1993). Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Berndt, T. J., & Burgy, L. (1996). Social Self-Concept. *Handbook of Self-Concept: Developmental, Social and Clinical Considerations*. New York.
- Bertocci, P. A. (1945). The Psychological Self, the Ego and Personality. *The Self in Growth, Teaching and Learning: Selected Readings*. New Jersey.

- Bidarra, M. G. A. (1985). *Contributo para o Estudo das Interações na Turma – As Representações Recíprocas Professor-Aluno*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra.
- Boruchovitch, H. (2001). Dificuldades de Aprendizagem, Problemas Motivacionais e Estratégias de Aprendizagem. *Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico*, 99-121.
- Bracken, B. A. (1996). Clinical Applications of a Context-Dependent, Multidimensional Model of Self-Concept. *Handbook of Self-Concept: Developmental, Social and Clinical Considerations*, 463-503. New York.
- Bracken, B. A., Bunch, S., Keith, T. Z., & Keith, P. B. (2000). Child and Adolescent Multidimensional Self-Concept: a Five-Instrument Factor Analysis. *Psychology in the Schools*, 37, 6, 483-493.
- Branch, C. V., Purkey, W. W., & Damico, S. B. (1976). Academic Self-Concepts of Disruptive and Nondisruptive Middle School Students. *Middle School Journal*, 7, 15-16.
- Breuse, E. (1981). *Recherche en Éducation – L’Enseignant Débutant*. Université de L’État à Mons. Direction Generale de L’Organisation des Études.
- Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002). Students Perceptions of Class Management and Reports of Their Own Misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40, 4, 287-307.
- Burns, R. B. (1979). *The Self-Concept*. London: Longman.
- Burns, R. B. (1986). *The Self-Concept in Theory, Measurement and Behaviours*. New York.
- Burns, R. B. (1990). *El Autoconcepto. Teoria, Medición, Desarrollo y Comportamiento*: Bilbao.
- Byrne, B. M. (1996). Academic Self-Concept: its Structure, Measurement and Relation to Academic Achievement. *Handbook of Self-Concept: Developmental, Social and Clinical Considerations*, 287-316. New York.
- Byrne, B. M. (1996a). *Measuring Self-Concept across Life-Span: Issues and Instrumentation*. Washington.
- Cabanach, G., & Arias, A. (1998). Características Afectivo-Motivacionales de los Estudiantes com Dificultades de Aprendizaje. *Dificultades de Aprendizaje*, 261-278. España: Editorial Síntesis.

- Cabanach, R. (1994). *Modelo Cognitivo-Motivacional en Niños con y Sin DA*. Universidad de la Coruña.
- Campbell, J. D. (1990). Self-Esteem and Clarity of the Self-Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 538-549.
- Canavarro, J. M. P., Pereira, A. I. F., & Pascoal, P. (2001). *Gestão e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cantor, N., Markus, H., Niedenthal, P., & Nurius, P. (1986). On Motivation and the Self-Concept. *Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior*, 96-121. New York.
- Carita, A., & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na Sala de Aula* (3ª Edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Carlgren, I. (2002). A Reestruturação da Educação, a Missão da Escola e o Profissionalismo Docente. *Revista da Educação*, 11, 2, 111-125.
- Carvalho, C. (2001). *Interacção entre Pares: Contributos para a Promoção do Desenvolvimento Lógico e do Desempenho Estatístico no 7º ano de Escolaridade*. Tese de Doutoramento. Lisboa: APM.
- Casas, A. M., Gámez, E. V., & Ferrer, M. S. (2000). *Evaluación e Intervención Psicoeducativa en Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Edición Pirámide.
- Chapman, J. W., & Boersma, F. J. (1979). Learning Disabilities, Locus of Control and Mother Attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 71, 250-258.
- Charlson, R. (1965). Stability and Change in the Adolescent's Self Image. *Child Development*, 30, 659-666.
- Clemens, H., & Bean, R. (1993). *Cómo Desarrollar la Autoestima en los Niños*. Madrid.
- Coll, C., & Miras, M. (1990). La Representación Mutua Profesor/alumno y sus Repercusiones sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. *Desarrollo Psicológico y Educación*, 2, 297-313.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Sole, I., & Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula: Novas Perspectivas para a Acção Pedagógica*. Colecções em Foco: Edições Asa.
- Collins, W. A., & Repinski, D. J. (1994). Relationships during Adolescence: Continuity and Change in Interpersonal Perspective. *Personal Relationships during Adolescence*, 7-36.
- Combs, A. W. (1971). *Helping Relationship: Basic Concepts for the Helping Professions*. Boston.

- Cooley, C. H. (1902). *The Social Self: on the Meanings*. The Self in Social Interaction. New York.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. S. Francisco.
- Coopersmith, S. (1981). *The Self Esteem Inventories*. Palo Alto.
- Cosme, A. P. (s/d). *A Reorganização Necessária na Educação e Cidadania*. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Costa, J. J. M. (2001). Autoconceito: da Diversidade Conceptual à Relação com o Desempenho Académico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 103-136.
- Cubero, R., & Moreno, M. C. (1995). Relações Sociais nos Anos Escolares: Família, Escola, Companheiros. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva*, 250-260. Porto Alegre.
- Dagnais, F., & Meleis, A. I. (1981). Sex-Role Identity and Perception of Professional Self. *Nursing Research*, 30, 162-167.
- De Landsheere, G. (1980). Sélectionner les Enseignants. *Perspectives-Unesco*, 3, 350-356.
- Diez, J. (1989). *Família : Escola uma Relação Vital*. Porto. Porto Editora.
- Dipaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational Citizenship Behavior in Schools and its Relationship to School Climate. *Journal of School Leadership*, 11, 424-447.
- Doly, A. (1999). *Metacognição e Medição na Escola*. Porto: Porto Editora, 17-60.
- Eccles, J. S. (1993). School and Family Effects on the Ontogeny of Children's Interests, Self Perceptions, and Activity Choices. *Developmental Perspectives on Motivation*, 145-208.
- Elbaum, B., & Vaughn, S. (2001). School-Based Interventions to Enhance the Self-Concept of Students with Learning Disabilities: a Meta-Analysis. *The Elementary School Journal*, 10, 3, 303-329.
- Epstein, S. (1973). The Self-Concept Revisited – or a Theory of a Theory. *American Psychologies*, 28, 404-416.
- Erikson, E. (1950). *Enfance et Société*. Lausanne: Delachaux e Niestlé.
- Espinar, S. R. (1982). *Factores de Rendimiento Escolar*. Barcelona.
- Espinar, S. R. (1994). Autoconcept y Motivación: um Enfoque Orientador. Barcelona.
- Esteve, J. M. (1991). *O Mal-Estar Docente*. Lisboa, Escher.
- Estrela, M. T., & Estrela, J. (1977). *Perspectivas Actuais Sobre a Formação de Professores*. Lisboa. Editorial Estampa.
- Estrela, M. T. (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora Lda.

- Falcão, J. T., & Régnier, J. (2000). Sobre os Métodos Quantitativos na Pesquisa em Ciências Humanas: Riscos e Benefícios para o Pesquisador. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 81, 198, 229-243.
- Faria, L., & Santos, N. L. (1997). Autoconceito de Competência: Diferenças em Função do Sexo e do Nível Socioeconômico. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 1, 85-92.
- Feiring, C., & Taska, L. S. (1996). Family Self-Concept: Ideas on Its Meaning. *Handbook of Self-Concept: Developmental, Social and Clinical Considerations*. New York.
- Fend, H., & Schoer, S. (1985). The Formation of Self-Concepts in the Context of Educational Systems. *International Journal of Behavioral Development*, 8, 423-444.
- Ferreira, J. A., Medeiros, M. T., & Pinheiro, M. R. (1997). A Teoria de Chickering e o Estudante do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31, 3, 139-164.
- Ferry, G. (1983). *Le Trajet de la Formation. Les Enseignants entre la Théorie et la Pratique*. Paris: Dunod.
- Festas, M. I. (1998). Estudo das Aprendizagens Escolares. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32, 3, 119-153.
- Festas, M. I., & Leitão, J. A. (2003). O Problema da Articulação Competência/Desempenho nas Teorias Cognitivas da Resolução Anafórica: Insuficiências das Explicações Atencionais e Novas Perspectivas de Investigação. *Psychologica*, 32, 49-75.
- Fierro, A. (1990). Personalidad y Aprendizaje en el Contexto Escolar. *Desarrollo Psicológico y Educación*, 2, 175-182.
- Fierro, A. (1996). *El Conocimiento de Si Mesmo*. Barcelona: Paidós.
- Figueiredo, C. C., & Santos, S. S. (2000). *A Educação para a Cidadania no Sistema Educativo Português*. Lisboa.
- Fitts, W. H. (1965). *Tennessee Self Concept Scale: Manual*. Tennessee: Counselor Recordings and Tests.
- Fontaine, A. M. (1991). O Conceito de Si-Próprio e a Realização Escolar na Adolescência. *Psicológica*, 5, 13-31.
- Fowler, F. (1993). *Survey Research Methods* (2ª Edição). Newburg Park: Sage Publications.
- Fox, K. R. (1990). *The Physical Self-Perception Profile Manual*. Illinois: Dekalb.
- Francès, R. (1984). *Satisfação no Trabalho*. Porto, Rés-Editora Lda.

- Freitas, H. (2004). Certificação do Docente e Formação do Educador: Regulação e Desprofissionalização. *Educação e Sociedade*, 24, 85, 1095-1124.
- Freud, S. (1923). *The Ego and the Id*. London.
- Garcia, M. M. A., Hypolito, A. M., & Vieira, J. S. (2005). *Modelos de Profissionalismo e Identidade Docente (net)*.
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1994). Regulating Motivation and Cognition in the Classroom: the Role of Self-Schemas and Self-Regulatory Strategies. *Issues and Educational Applications*. Hillsdale.
- Garma, A. M., & Elexpuru, A. M. (1999). *El Autoconcepto en el Aula*. Barcelona: Edebé.
- Gatti, B. A. (2004). Estudos Quantitativos em Educação. *Educação e Pesquisa*, 30, 1, 11-30. São Paulo.
- Gaziel, H. M. (1987). O Clima Psicossocial da Escola e a Satisfação que os Docentes do Segundo Grau Encontram no seu Trabalho. *Le Travail Humain*, 50, 1, 35-45.
- Gecas, V. (1982). The Self-Concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1963). The Teacher's Personality and Characteristics. *Handbook of Research on Teaching*. Chicago, 506-582.
- Giroux, H. (1988). *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.
- Gomez, A. P. (1992). *O Pensamento Prático do Professor. A Formação do Professor como Profissional Reflexivo*. Lisboa, D. Quixote, 93-114.
- Gonçalves, F. R. (1999). Revisão Curricular e Mudança: a Educação do Futuro e o Futuro da Educação. Conferência apresentada no IX Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Maputo, Moçambique, Abril.
- González, C. R., & Valle, A. A. (1998). Características Afectivo-Motivacionales de los Estudiantes con Dificultades de Aprendizaje. *Dificultades de Aprendizaje*, 261-278.
- Good, T. H., & Brophy, J. E. (1980). *Educational Psychology*. New York.
- Goodson, I. (1999). The Educational Researcher as a Public Intellectual". *British Educational Research Journal*, 25, 3, 277-297.
- Gordon, C. (1968). Self Conceptions: Configurations of Content. *The Self in Social Interaction*. New York.
- Graven, R., Marsh, H., & Debus, R. (1991). Effects of Internally Focused Feedback and Attributional Feedback on Enhancement of Academic Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 83, 1, 17-27.

- Greenwald, A. G., & Pratkanis, A. R. (1984). The Self. *Handbook of Social Cognition*. New Jersey.
- Haeussler, I. M., & Milicic, N. (1991). *Desarrollo de la Autoestima y de las Habilidades de Comunicación*. Santiago: Fundación Educacional.
- Hagemeyer, R. C. C. (2004). Dilemas e Desafios da Função Docente na Sociedade Actual: os Sentidos da Mudança. *Educar*, 24, 67-85.
- Hamid, P. H., & Cheng, C. (1995). Self-Esteem and Self-Concept Clarity in Chinese Students. *Social Behavior and Personality*, 23, 3, 273-284.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). Introduction. Understanding Teacher Development, 1-19.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. London.
- Hargreaves, A. (2004). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A Educação na Era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Harrison, L. (1992). *Professional Issues in Practical/Vocational Nursing*. United States of America. Delmar Publishers.
- Harter, S. (1990). Processes Underlying Adolescent Self-Concept Formation. *From Childhood to Adolescence: A Transitional Period?*, 205-239. Newbury Park.
- Harter, S. (1993). Developmental Perspectives on the Self-System. *Handbook of Child Psychology*, 4, 275-386.
- Harter, S. (1996). Historical Roots of Contemporary Issues Involving Self-Concept. *Handbook of Self-Concept: Developmental, Social and Clinical Considerations*. New York.
- Hattie, J., & Marsh, H. W. (1996). Future Directions in Self-Concept Research. *Handbook of Self-Concept: Developmental, Social and Clinical Consideration*, 421-462.
- Hay, I., & Kraayenoord, A. F. A. (1998). Educational Characteristics of Students with High or Low Self-Concept. *Psychology in the Schools*, 35, 4, 391-400.
- Henriques, M. (1999). Educação para a Cidadania. Lisboa: Plátano.
- Hernandez, V. C. (1999). *El Autoconocimiento y la Auto-Estima en el Desarrollo de la Madurez Personal*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Hilgard, E. R. (1949). Human Motives and the Concept of the Self. *American Psychologist*, 4, 374-382.

- Hoge, D., Smith, E., & Hanson, S. (1990). School Experiences Predicting Changes in Self-Esteem of Sixth and Seventh-Grades Students. *Journal of Educational Psychology*, 82, 117-127.
- Hypolito, A. M. (2003). Trabalho Docente, Profissionalização e Identidade: Contribuições para a Constituição de um Campo de Estudo. *Educação em Revista, Belo Horizonte*, 37, 123-138.
- Imbernon, F. (1993). Autonomía y Dependencia en la Formación Permanente del Profesorado. *La Formación Permanente del Profesorado nos Profesores en los Paises de la CEE*, 11-17.
- Iturra, R. (1990). *A Construção Social do Insucesso Escolar*. Lisboa. Editorial Escher.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York.
- Jacob, A.V. (2001). *O Desempenho Escolar e suas Relações com Autoconceito e Auto-eficácia*. Dissertação – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York.
- Jesus, S. N. (1989). O Sentido da Escola. Contributo para uma Análise Relacional e Desenvolvimentista. *Revista Universitária de Psicologia*, 1, 9-13.
- Jesus, S. N. (1996). *A Motivação para a Profissão Docente. Contributo para a Clarificação de Situações de Mal-estar e para a Fundamentação de Estratégias de Formação de Professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S. N. (s/d). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra. Quarteto Editora.
- Kagan, J. (1982). Acquisitions and Significance of Sex Typing and Sex Role Identity. *Social Psychology of the Self-Concept*. New York.
- Kaplan, H. B., & Rosenberg, M. (1982). *Social Psychology of the Self-Concept*. New York.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology or Personal Constructs*. New York.
- Kinget, M. (1977). *Psicoterapia e Relações Humanas*. Interlivros. Belo Horizonte.
- Klein, G. A. (1987). Applications of Analogical Reasoning. *Metaphor and Symbolic Activity*, 3, 201-209.
- Kloomok, S., & Cosden, M. (1994). Self-Concept in Children with Learning Disabilities: the relationship Between Global Self-Concept, Academic Discounting, Nonacademic Self-Concept and Perceived Social Support. *Learning Disability Quarterly*, 17, 140-153.

- Krumboltz, J. D., & Nichols, C. W. (1990). Integrating the Social Learning Theory of Career Decision Making. *Career Counselling: Contemporary Topics in Vocational Psychology*, 159-192.
- Lacasa, P., & Martin, J. I. (1990). *El Desarrollo del Autoconcepto*. Psicología Evolutiva, II. Madrid.
- Lawn, M. (2001). *Os Professores e a Fabricação de Identidades*. Currículo sem Fronteiras, 1, 2, Julho/Dezembro.
- L'Écuyer, R. (1985). *El Concepto de Si Mismo*. Barcelona.
- Lewin, K. (1936). *Principles of Topological Psychology*. New York.
- Lintunen, T. (1995). Change, Reliability and Stability in Self-Perceptions in Early Adolescence: a Four-Year Follow-Up Study. *International Journal of Behavior Development*, 18, 2, 351-364.
- Livesley, W. J., & Bromley, D. B. (1973). *Person Perception in Childhood and Adolescence*. London.
- Lord, S. E., Eccles, J. S., & McCarthy, K. A. (1994). Surviving the Junior High School Transition, Family Processes, and Self-Perceptions as Protective and Risk Factors. *Journal of Early Adolescence*, 14, 162-199.
- Lurçat, L. (1978). *Insucesso e Desinteresse na Escola Primária*. Lisboa. Editorial Notícias.
- Maccoby, E. (1992). The Role of Parents in the Socialization of Children: an Historical Overview. *Developmental Psychology*, 28, 6, 1006-1017.
- Machargo, J. (1991). *El Profesor y el Autoconcepto de sus Alumnos*. Teoría y Práctica. Madrid.
- Marsh, H. W. (1993). *Academia Self-Concept: Theory, Measurement and Research. Psychological Perspectives on the Self*. New York: Erlbaum.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A Multifaceted Academic Self-Concept: its Hierarchical Structure and its Relation to Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (1991). Self-Other Agreement on Multiple Dimensions of Preadolescent Self-Concept: Inferences by Teachers, Mothers and Fathers. *Journal of Educational Psychology*, 83, 3, 393-404.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical Perspectives on the Structure of Self-Concept. *Handbook of Self-Concept: Developmental, Social and Clinical Considerations*, 38-90.

- Marsh, H. W., & Jackson, S. Q. (1984). *Multidimensional Self-Concept Masculinity and Femininity as a Function of Women's Involvement in Athletics*. Sydney: University of Sydney.
- Marsh, H. W., Parker, J., & Barnes, J. (1985). Multidimensional Adolescent Self-Concepts: Their Relationship to Age, Sex and Academic Measures. *American Educational Research Journal*, 22, 3, 422-444.
- Marsh, H. W., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L., & Tremayne, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire – Psychometric Properties and a Multitrait – Multimethod Analysis of Relations to Existing Instruments. *Journal of Sport e Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Martinelli, S. C. (2001). Os Aspectos Afectivos das Dificuldades de Aprendizagem. *Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico*, 99-121.
- Martins, M. (1998). Dinâmica de Escola e Identidades Sociais. *IX Colóquio de Psicologia e Educação – Actas*, 43-49. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Marx, R. W., & Winne, P. H. (1978). Construct Interpretations of Three Self-Concept Inventories. *American Educational Psychology*, 74, 430-440.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Michel, S. (1998). *Motivação, Satisfação e Implicação*. Porto, Rés-Editora Lda.
- Mischel, W. (1973). Toward a Cognitive Social Learning Reconceptualization of Personality. *Psychology Review*, 80, 252-283.
- Montgomery, M. S. (1994). Self-Concept and Children with Learning Disabilities: Observed Child Concordance across Six Context-Dependent Domains. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 254-262.
- Munõz, F. I. (2001). *La Profesión Docente Ante los Desafíos del Presente y del Futuro*. La Función Docente. Madrid.
- Murphy, J. (1993). *Restructuring Nordic Teachers: na Analysis of Policy Texts from Finland, Sweden and Norway*. Institute for Educational Research, University of Oslo.
- Muscella, D. (1992). Reflective Practice: a Goal for Staff Development. *Hands On!*, 15, 2, 16-17.
- Musitu, G. O. (1982). Autoconcepto: uma Introdução a esta Variable Intermediaria. *Revista de Psicología*, 4, 51-69.
- Musitu, G. O. (1983). Autoconcepto y Integración Social en el Aula. *Revista de Psicologia*, 5, 27-36.

- Musitu, G., & Román, J. M. (1984). Variables Psicosociales que Discriminan a los Escolares “Bien Adaptados” de los “Rechaza-dos”. *Revista de Psicología*, 6, 59-70.
- Musitu, G., Román, J. M., & Gracia, E. (1988). *Familia y Educación. Prácticas Educativas de los Padres y Socialización de los Hijos*. Barcelona.
- Musitu, G., García, J. F., & Gutiérrez, M. (1991). *Autoconcepto Forma-A*. Madrid.
- Nascimento, J. (2000). *Implicações da Formação Contínua nas Práticas dos Professores – uma Abordagem com Incidência no Centro de Formação Francisco de Holanda*. Braga.
- Neto, C. (1984). Motricidade Infantil e Contexto Social – suas Implicações na Organização do Ensino. *Revista Horizonte*, 1, 1, 8-17.
- Nias, J. (2001). *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Braga: Edições ISET.
- Noller, P. (1994). Relationships with Parents in Adolescence: Process and Outcome. *Personal Relationships During Adolescence*, 37-77.
- Nóvoa, A. (1994). *Notas sobre Formação (Contínua) de Professores*. Extractos de outros escritos.
- Nóvoa, A. (1995). *Formação de Professor e Profissão Docente*. Lisboa, Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Núñez, J. C., González, J. A., Álvarez, L., & González, M. C. (1998). Estrategias de Aprendizaje, Autoconcepto y Rendimiento Académico. *Psicothema*, 10, 97-109.
- Oerter, R. (1989). Structural, Ecological and Psychosocial Variables of Schooling and their Impact on the Development of Student’s Self-Concept. *International Journal or Educational Research*, 13, 933-948.
- Oliveira, J. H. B., & Oliveira, A. M. B. (1999). *Psicologia da Educação Escolar I: Aluno-Aprendizagem*. Livraria Almedina. Coimbra (2ª Edição).
- O’Malley, P. M., & Bachman, J. C. (1979). Self-Esteem and Education. Sex and Cohort Comparisons among High School Seniors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1153-1159.
- O’Malley, P. M., & Bachman, J. C. (1983). Self-Esteem: Change and Stability Between Age 13 and 23. *Developmental Psychology*, 19, 257-268.
- Oñate, M. P. (1989). *El Autoconcepto: Formación, Medida e Implicaciones en la Personalidad*. Madrid.
- Oostervegel, A., & Oppenheimer, L. (1993). *Developmental Changes Between and Within Self-Concepts*. New Jersey: Lawrence Erlbaun.

- Organ, D. W. (1997). Organizational Citizenship Behavior - it's Construct Clean-up Time. *Human Performance*, 10, 85-97.
- Pacheco, J. (1995). *Formação de Professores: Teoria e Práxis*. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (2004). A(Difícil) Construção da Profissionalidade Docente. *Educação e Sociedade*, 29, 2, 234-251.
- Palmonari, A., Pombeni, M. L., & Kirchler, E. (1990). Adolescents and their Peer-Groups: a Study on the Significance of Peers, Social Categorization Processes, and Coping with Developmental Tasks. *Social Behaviour*, 5, 33-48.
- Papalaia, D., & Olds, S. (1998). *O Mundo da Criança: da Infância à Adolescência*. São Paulo.
- Patrício, M. (1992). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa, Texto Editora.
- Patrício, M. F., & Sebastião, L. M. (2004). *Conhecimento do Mundo Social e da Vida - Passos para uma Pedagogia da Sagesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Peixoto, F. (1998). Autoconceito(s), Auto-Estima e Resultados Escolares: a Influência da Repetência no(s) Autoconceito(s) e na Auto-Estima de Adolescentes. *IX Colóquio de Psicologia e Educação – Actas*, 51-69. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das Relações Familiares, Auto-Estima, Autoconceito e Rendimento Académico. *Análise Psicológica*, 1, 22, 235-244.
- Pereira, A. (1991). *Autoconceito e Ansiedade Social*. Universidade dos Açores.
- Pereira, M. G. (1995). *A Percepção do Papel do Grupo de Pares nas Tarefas de Desenvolvimento em Adolescentes e Pais*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISPA.
- Piers, E. V., & Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris 2: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (2ª Ed. rev.). Wilshire Boulevard, California: Western Psychological Services.
- Pinto, H. R., Afonso, M. J., Teixeira, O., & Marques, J. F. (1995). As Dimensões da Maturidade Vocacional no Programa de Orientação da Carreira. *Serviços de Orientação para os anos 90 – Actas*, 426-433.
- Pires, M. A. G. (1991). *O Insucesso Escolar: Estratégias de Combate*. Lisboa.
- Platt, C. W. (1998). Effects of Casual Attributions for Success on First-Term College Performance: a Covariance Structure Model. *Journal of Educational Psychology*, 80, 569-578.

- Ponte, J. P. (1994). O Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática. *Educação e Matemática*, 31, 9-12.
- Purkey, W. W. (1970). *Self- Concept and School Achievement*. New York.
- Purkey, W. W. (1981). *Ways to improve your I-invitation Quotient as a Teacher*. Los Angeles.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva-Publicações, Lda.
- Raimy, V. C. (1948). Self Reference in Counselling Interviews. *Journal Consult Psychol*, 12, 3, 153-163.
- Rappaport, C. R. (1981). *Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo.
- Rego, A. (2000). Cidadania Docente Universitária: sua Relação com o Desempenho dos Estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 13, 2, 199-216.
- Rego, A. (2001). Comportamentos de Cidadania Docente Universitária: Operacionalização de um Construto. *Revista de Educação*, 10, 1, 87-98.
- Rego, A. (2001). Líderes Docentes Universitários – uma Abordagem Comportamental. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 6, 1, 25-44.
- Rego, A. (2001). Professores Universitários Comunicacionalmente Eficazes. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5, 1, 119-132.
- Rego, A. (2003). Comportamentos de Cidadania Docente Universitária: na Senda da Qualidade no Ensino Superior. Coimbra: Quarteto.
- Rego, A., & Garcia, E. V. (2004). Cidadania Docente Universitária. Um Estudo de Validação Empírica no Peru. *Psychologica*, 37, 187-201.
- Rego, A., & Pereira, H. (2003). Comportamentos de Cidadania Docente: Validação do Construto em Distintos Níveis de Ensino. *Revista Iberoamericana de Educación* (versão digital).
- Rego, A., & Pereira, H. (2004). How Citizenship Behaviours of Teachers Explain Pedagogical Effectiveness and Motivation of Students. *Interamerican Journal of Psychology*, 38, 2, 201-216.
- Rego, A., & Sousa, L. (1999). Comportamentos de Cidadania do Professor: sua Importância na Comunidade Escolar. *Revista de Educação*, 8, 1, 57-64.
- Ribeiro, A. C. (1992). *Reflexões sobre a Reforma Educativa*. Lisboa. Texto Editora.
- Rich, Y., & Rothchild, G. (1979). Personality Differences Between Well and Poorly Behaved Adolescents in School. *Psychological Reports*, 44, 1143-1148.

- Robertson, S. (1996). *Teachers' Work, Restructuring and Postfordism: Constructing the New 'Professionalism'*. London.
- Rogers, C. (1951). *Client Centered Therapy*. Boston.
- Rogers, C. (1967). *The Profess of the Basic Encounter Group*. Challenges of Humanistic Psychology. New York.
- Rogers, C. (1982). The Intermediary Role of the Self-Concept. *A Social Psychology Schooling*, 137-166. London.
- Rogers, C. (1987). *Psicología Social de la Enseñanza*. Madrid.
- Roldão, M. C. (2000). *Formar Professores: Os Desafios da Profissionalidade e o Currículo*. Universidade de Aveiro.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. New Jersey.
- Rosenberg, M. (1986). Self-Concept from Middle Childhood through Adolescence. *Psychological Perspectives on the Self*, 107-136.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*. New York.
- Ruivo, J. J. (1990). *O que é um Bom Professor: Representações das Características de Professores, segundo Professores em Formação*. Lisboa.
- Ryan, K., & Cooper, J. M. (1984). *Those Who Can, Teach*. Boston.
- Ryan, K., & Philips, D. H. (1982). Teacher Characteristics. *Encyclopedia of Educational Research* (5ª Edição), 1869-1876.
- Ryans, D. G. (1960). *Characteristics of Teachers: Their Description, Comparison and Appraisal – a Research Study*. Washington: American Council on Education.
- Sanchez, A. (1985). La Evaluación del Profesor: Perspectivas y Resultados. *Revista de Educación*, 277, 55-93, Maio-Agosto.
- Santos, M. E. B. (1985). *Os Aprendizizes de Pigmaleão*. Lisboa: Instituto de Estudos para Desenvolvimento (2ª Edição).
- Sarbin, T. R. (1952). A Preface to Psychological Analyses of the Self. *Psychological Review*, 59, 11-22.
- Saura, P. (1996). *La Educación del Autoconcepto: Cuestiones y Propuestas*. Murcia.
- Schlenker, B. R. (1985). *The Self and Social Life*. London.
- Scott, C. G., Murray, G. C., Mertens, C., & Dustin, E. R. (1996). Student Self-Esteem and School System: Perceptions and Implications. *The Journal of Educational Research*, 89, 5, 286-293.

- Seco, G. M. S. B. (2001). A Satisfação dos Professores: algumas Implicações Práticas para os Modelos de Desenvolvimento Profissional Docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 25, 2, 103-136.
- Senos, J. (1992). *Auto-Estima e Resultados Escolares. O Papel da Atribuição Causal e da Identidade Social na Manutenção da Auto-Estima Após a Obtenção de Baixos Resultados Escolares, Numa Amostra de Alunos do 6º Ano de Escolaridade*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Senos, J. (1996). Atribuição Causal, Auto-Estima e Resultados Escolares. *Análise Psicológica*, 14, 123-137.
- Senos, J. (1997). Identidade Social, Auto-Estima e Resultados Escolares. *Análise Psicológica*, 15, 123-137.
- Senos, J. e Diniz, T. (1998). Auto-Estima, Resultados Escolares e Indisciplina. Estudo Exploratório numa Amostra de Adolescentes. *Análise Psicológica*, 16, 267-276.
- Serra, A. V. (1986a). A Importância do Autoconceito. *Psiquiatria Clínica*, 7, 2, 57-66.
- Serra, A. V. (1988). O Autoconceito. *Análise Psicológica*, 2, 6, 101-110.
- Serra, A. V., Firmino, H., & Matos, A. (1987). Influência das Relações Pais-Filhos no Autoconceito. *Psiquiatria Clínica*, 8, 3, 137-141.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretation. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 1-22.
- Shum, G., & Muñoz, A. (1997). *Familia, Interacción y Desarrollo*. Málaga.
- Simmons, R. G. (1987). Self-Esteem in Adolescence. *Self and Identity – Perspectives across the Lifespan*. London.
- Simões, M. E. J. (1997). Autoconceito e Desenvolvimento Pessoal em Contexto Escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27, 119-139.
- Simões, M., & Serra, A. V. (1987). A Importância do Autoconceito na Aprendizagem Escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 21, 233-252.
- Skaalvik, E. (1986). Gender Differences in General Academic Self-Esteem and in Success Expectations on Defined Academic Problems. *Journal of Educational Psychology*, 53, 593-598.
- Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem e Problemas de Comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8, 1, 67-76.

- Strasen, L. (1992). *The Image of Professional Nursing – Strategies for Action*. Philadelphia.
- Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. Nueva York.
- Super, D. E. (1990). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Career Choice and Development*, 197-261.
- Sureda, I. (1998). *Autoconcepto Y Adolescencia – Teoria, Medida y Multidimensionalidad*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Symonds, P. M. (1951). *The Ego and Self*. New York.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola*. Lisboa. McGraw-Hill.
- Teodoro, A. (1982). *O Sistema Educativo Português: Situação e Perspectivas*. Lisboa.
- Tesser, A., & Campbell, J. (1983). *Self-Definition and Self-Evaluation Maintenance*. Social Psychological Perspectives on the Self. New Jersey.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação* (1ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vallés, A., & Vallés, C. (1996). *Autoestima*. Madrid.
- Veiga, F. H. (1989). Escala de Autoconceito: Adaptação Portuguesa do “Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale”. *Psicologia*, 7, 3, 275-284.
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola* (2ª Edição). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Veiga, F. H. (1996). Autoconceito e Rendimento dos Jovens em Matemática e Ciências: Análise por Grupos com Diferente Valorização do Sucesso. *Revista de Educação*, 5, 2, 41-52.
- Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e Violência na Escola. Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. H. (no prelo). Uma Nova Versão da Escala de Autoconceito “Piers-Harris Childrens Self-concept Scale” (PHCSCS). *Livro de Actas da 11ª Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho, 5-7, 2006.
- Veiga, F. H., Gonçalves, V., Guedes, L., Antunes, J., Caldeira, M. J., & Ferreira, A. (2005). Uma Escala de Representações dos Alunos acerca dos Comportamentos de Profissionalidade Docente (ERA-CPD). Estudo apresentado no *VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

- Veiga, F. H., & Melim, A. C. (2005). Representações dos Alunos acerca dos Comportamentos de Cidadania/Profissionalidade Docente, ao longo da Adolescência. *Estudo apresentado no VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Veiga, F. H., & Tavares, C. A. M. (2005). Direitos dos Alunos, em Função da Escolaridade e da Nacionalidade, ao Longo da Adolescência. Comunicação Apresentada no *VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)*. Castelo Branco: Instituto Politécnico.
- Vispoel, W. P. (1995). Self-Concept in Artistic Domains: an Extension of the Shavelson, Ubner and Stanton (1976) Model. *Journal of Educational Psychology*, 87, 1, 134-153.
- Wells, E. L., & Marwell, G. (1976). *Self-Esteem its Conceptualization and Measurement*. London.
- Wenz-Gross, M., Siperstein, G. N., Untch, A. S., & Widaman, K. F. (1997). Stress, Social Support and Adjustment of Adolescents in Middle School. *Journal of Early Adolescence*, 17, 129-151.
- Willis, J. D., & Campbell, L.F. (1992). *Exercise Psychology*. Champaign. Illinois: Human Kinetics Publishers.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do you know What You Look Like?* Londres: The Palmer Press.
- Wylie, R. C. (1979). *The Self-Concept: Theory and Research on Selected Topics*. University Nebraska Press.
- Zabalga, M. A. (1999). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3, 3-9.
- Ziller, R. (1973). *The Social Self*. New York.

ANEXO

**INQUÉRITOS EDUCACIONAIS I – 2005/2006 – CAFMT
(PHCSCS, ERACPD, AEP, GLOB)**

Os questionários que se seguem têm a ver com uma investigação acerca da Educação. Lê atentamente cada afirmação e escolhe o tipo de resposta que melhor expressa a tua opinião. As respostas são confidenciais. Desde já, o nosso muito obrigado. Responde com toda a sinceridade e a todas as questões. A tua opinião é muito importante para que o ensino possa melhorar! Só tu sabes o que pensas de ti próprio. Para dares as tuas respostas, faz um X dentro da circunferência que contém o número colocado do lado esquerdo de cada um dos itens. Por favor, fixa que as respostas são do tipo:

Completamente em desacordo	1
Bastante em desacordo	2
Mais em desacordo que de acordo	3
Mais de acordo que em desacordo	4
Bastante de acordo	5
Completamente de acordo	6

Por exemplo, se tu pensasses que estás **bastante de acordo** com o item nº 02 (que diz “Sou uma pessoa feliz”), então farias um X dentro da circunferência que contém o número 5. Ficaria assim: ①②③④⑤⑥.

1. Ano de escolaridade: ____ 2. Idade: ____ 3. Sexo: Feminino __ Masculino __
 4. Data de nascimento ____/____/____ 5. Notas tidas no ano anterior a: Matemática ____;
 Português ____; História ____; Ciências ____ 6. Nº de reprovações até agora? ____
 7. Preferes os cursos de ciências ou os de letras? _____ 8. Habilitações escolares da
 mãe: _____ 9. Habilitações escolares do pai: _____
 10. Nome da tua Escola _____ Turma ____

QUESTIONÁRIO PHCSCS - No questionário que se segue, todas as frases têm a ver com **o que tu pensas de ti próprio**. Por favor, escreve as tuas respostas de acordo com as instruções dadas.

- ①②③④⑤⑥ _ 01. Os meus colegas de turma troçam de mim.
- ①②③④⑤⑥ _ 02. Sou uma pessoa feliz.
- ①②③④⑤⑥ _ 03. Tenho dificuldades em fazer amizades.
- ①②③④⑤⑥ _ 04. Estou triste muitas vezes.
- ①②③④⑤⑥ _ 05. Sou uma pessoa esperta.
- ①②③④⑤⑥ _ 06. Sou uma pessoa tímida.
- ①②③④⑤⑥ _ 07. Fico nervoso(a) quando o professor me faz perguntas
- ①②③④⑤⑥ _ 08. A minha aparência física desagrada-me.
- ①②③④⑤⑥ _ 09. Quando for maior, vou ser uma pessoa importante.
- ①②③④⑤⑥ _ 10. Fico preocupado(a) quando temos testes na escola.
- ①②③④⑤⑥ _ 11. Sou impopular.
- ①②③④⑤⑥ _ 12. Porto-me bem na escola.
- ①②③④⑤⑥ _ 13. Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha.
- ①②③④⑤⑥ _ 14. Crio problemas à minha família.
- ①②③④⑤⑥ _ 15. Sou forte.
- ①②③④⑤⑥ _ 16. Tenho boas ideias.
- ①②③④⑤⑥ _ 17. Sou um membro importante da minha família.
- ①②③④⑤⑥ _ 18. Geralmente quero as coisas à minha maneira.
- ①②③④⑤⑥ _ 19. Tenho jeito para fazer trabalhos manuais.
- ①②③④⑤⑥ _ 20. Desisto facilmente.
- ①②③④⑤⑥ _ 21. Faço bem os meus trabalhos escolares.
- ①②③④⑤⑥ _ 22. Faço muitas coisas más.
- ①②③④⑤⑥ _ 23. Desenho bem.
- ①②③④⑤⑥ _ 24. Sou bom (boa) em música.
- ①②③④⑤⑥ _ 25. Porto-me mal em casa.
- ①②③④⑤⑥ _ 26. Sou lento(a) a terminar os trabalhos escolares.
- ①②③④⑤⑥ _ 27. Sou um membro importante da minha turma.
- ①②③④⑤⑥ _ 28. Sou nervoso(a).

Completamente em desacordo	1
Bastante em desacordo	2
Mais em desacordo que de acordo	3
Mais de acordo que em desacordo	4
Bastante de acordo	5
Completamente de acordo	6

- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 29. Tenho olhos bonitos.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 30. Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 31. Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 32. Meto-me com o (s) meu (s) irmão (s) e irmã (s).
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 33. Os meus amigos gostam das minhas ideias.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 34. Meto-me frequentemente em sarilhos.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 35. Sou obediente em casa.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 36. Tenho sorte.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 37. Preocupo-me muito.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 38. Os meus pais esperam demasiado de mim.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 39. Gosto de ser como sou.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 40. Sinto-me posto de parte.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 41. Tenho o cabelo bonito.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 42. Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário(a).
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 43. Gostava de ser diferente daquilo que sou.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 44. Durmo bem de noite.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 45. Odeio a escola.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 46. Sou dos últimos a ser escolhido(a) para jogar.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 47. Estou doente muitas vezes.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 48. Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 49. Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 50. Sou infeliz.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 51. Tenho muitos amigos.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 52. Sou alegre.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 53. Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 54. Sou bonito(a).
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 55. Tenho muita energia.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 56. Meto-me em muitas brigas.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 57. Sou popular entre os rapazes.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 58. As pessoas embirram comigo.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 59. A minha família está desapontada comigo.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 60. Tenho uma cara agradável.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 61. Quando tento fazer alguma coisa, parece que tudo corre mal.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 62. Em minha casa embirram comigo.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 63. Sou um chefe nas brincadeiras e no desporto.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 64. Sou desajeitado(a).
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 65. Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 66. Esqueço o que aprendo.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 67. Dou-me bem com os outros.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 68. Irrito-me com facilidade.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 69. Sou popular entre as raparigas.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 70. Gosto de ler.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 71. Gosto mais de trabalhar sozinho(a) do que em grupo.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 72. Gosto do meu irmão (irmã).
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 73. Tenho uma boa aparência.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 74. Tenho medo muitas vezes.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 75. Estou sempre a deixar cair ou a partir coisas.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 76. As pessoas podem confiar em mim.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 77. Sou diferente das outras pessoas.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 78. Penso em coisas más.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 79. Choro facilmente.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 80. Sou uma boa pessoa.

QUESTIONÁRIO ERAPCD - No questionário que se segue, todas as frases têm a ver com o que pensas **acerca dos professores na escola em geral**. Por favor, dá as tuas respostas de acordo com as instruções dadas.

- ①②③④⑤⑥ _ 01. Fomentam a participação dos alunos na aula.
 ①②③④⑤⑥ _ 02. Os exemplos que dão nas aulas são interessantes para a vida dos alunos.
 ①②③④⑤⑥ _ 03. Expõem a matéria de modo organizado.
 ①②③④⑤⑥ _ 04. Culpam os alunos pelos maus resultados.
 ①②③④⑤⑥ _ 05. Dialogam abertamente com os alunos.
 ①②③④⑤⑥ _ 06. Nas aulas, alertam para o sentido prático das coisas.
 ①②③④⑤⑥ _ 07. Nas aulas, não seguem um fio de pensamento claro, isto é, misturam tudo.
 ①②③④⑤⑥ _ 08. Marginalizam os alunos de que não gostam.
 ①②③④⑤⑥ _ 09. Quando pedem a opinião dos alunos, tomam as ideias deles em consideração.
 ①②③④⑤⑥ _ 10. Ilustram a exposição da matéria com exemplos práticos.
 ①②③④⑤⑥ _ 11. Preparam bem as aulas.
 ①②③④⑤⑥ _ 12. Tratam com indiferença os alunos menos bons.
 ①②③④⑤⑥ _ 13. Valorizam as iniciativas dos alunos
 ①②③④⑤⑥ _ 14. Procuram que as aulas sejam teórico-práticas, e não apenas teóricas.
 ①②③④⑤⑥ _ 15. São metódicos na exposição da matéria.
 ①②③④⑤⑥ _ 16. Quando os alunos os abordam para esclarecer dúvidas, fazem troça dos erros cometidos.
 ①②③④⑤⑥ _ 17. Gostam de falar com os alunos.
 ①②③④⑤⑥ _ 18. Estabelecem um conjunto bem definido de regras que os alunos têm de seguir.
 ①②③④⑤⑥ _ 19. São mais uns amigos do que uma autoridade rígida.
 ①②③④⑤⑥ _ 20. As regras que estabelecem, nas aulas, parecem mudar bastante.
 ①②③④⑤⑥ _ 21. Interessam-se pelos alunos, como pessoas.
 ①②③④⑤⑥ _ 22. Explicam o que pode acontecer se o aluno transgredir uma regra.
 ①②③④⑤⑥ _ 23. Procuram ajudar os alunos.
 ①②③④⑤⑥ _ 24. Explicam quais as regras que se devem cumprir.

QUESTIONÁRIO AEP - No questionário que se segue vais encontrar um conjunto de afirmações que dizem **respeito ao apoio emocional dos professores**. Por favor, dá as tuas respostas de acordo com as instruções dadas.

- ①②③④⑤⑥ _ 01. Sinto que os professores se preocupam comigo.
 ①②③④⑤⑥ _ 02. Sinto que os professores acreditam em mim.
 ①②③④⑤⑥ _ 03. Os professores são como bons amigos.
 ①②③④⑤⑥ _ 04. Os professores ajudar-me-ão se eu tiver problemas.
 ①②③④⑤⑥ _ 05. Os professores elogiam-me muitas vezes.
 ①②③④⑤⑥ _ 06. Os professores sabem quais são os meus interesses.

QUESTIONÁRIO GLOB- Nas frases que se seguem, faz um X apenas num dos espaços em branco. Quando acabares, certifica-te de que respondeste a todas as questões.

- O meu pai lida comigo de uma forma: autoritária ____; compreensiva ____; indiferente ____
 - A minha mãe lida comigo de uma forma: autoritária ____; compreensiva ____; indiferente ____
 - Consideras-te um aluno criativo(a)? Não__ Sim __ Os teus professores consideram-te criativo(a)? Não__ Sim__
 - Consideras-te sobredotado? Não__ Sim__ E os teus professores consideram-te sobredotado(a)? Não__ Sim__
 - Os teus professores acham que tens facilidade de aprendizagem? Não__ Sim__
 - Os teus professores acham que sentes atracção pelo trabalho difícil? Não__ Sim__
 - Até que ano de escolaridade pretendes estudar? ____ Que profissão gostarias de vir a ter? ____
 - Costumas ver muito a televisão? Não__ Sim__ Gostas de ver filmes agressivos na TV? Não__ Sim__ Os teus pais estão separados ou divorciados? Não__ Sim__
 - O teu pai está desempregado? Não__ Sim__ A tua mãe está desempregada? Não__ Sim__
 - Qual é a tua nacionalidade? ____ E a dos teus pais? ____
 Qual é tua religião? ____

O NOSSO MUITO OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO